DOCUMENT RESUME

ED 350 394 CE 061 983

TITLE	Literacy/Alphabetisation, 1991-92.
INSTITUTION	Movement for Canadian Literacy, Toronto (Ontario).
REPORT NO	ISSN-0700-5369
PUB DATE	92
NOTE	154p.
AVAILABLE FROM	Movement for Canadian Literacy, Suite 701, 880 Wellington St., Ottawa, Ontario K1R 6K7, Canada.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Literacy/Alphabetisation; v15 n1-4 Spr 1991-Win 1992
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; Adult Learning; *Adult Literacy; Adult Students; Educational Policy; Educational Research; Foreign Countries; Illiteracy; *Learning Disabilities; *Literacy Education; National Programs; Public Policy; Special Education; Whole Language Approach
IDENTIFIERS	*Canada

ABSTRACT

"Literacy/Alphabetisation" is the Journal of the Movement for Canadian Literacy. Each issue appears in an English version and a separate French version. This document consists of the four issues comprising Volume 15, with the French issue immediately following the corresponding English issue. Each issue begins with Notes from the Editor and ends with Guidelines for Submission of Manuscripts. Number 1 contains "Literacy for Participation in the Economy" (Bill Fagan); "Environmental Print" (Pat Rigg); "'I Need Help'" (Nan Nichols); and reviews of "Alpha 90: Current Research in Literacy," "Leadership for Literacy: The Agenda for the 1990s," and "NewsAble." Number 2 consists of "Lettuce Patch Learning" (Irene Jensen); "La Magie des Lettres" ("The Magic of Letters") (Elise Mennie); "Spelling Tricks: Whole Language in Practice" (Mary Norton); "'Special Ed' Teachers in Literacy" (Michele Tessier); and reviews of "Taking Care: A Handbook about Women's Health" and "A Literacy Celebration." Contents of Number 3 are "Learning Disabilities--An Official Definition" (Learning Disabilities Association of Canada); "Adult Learners and Learning Disabilities--What Do We Know?" (Johanne Jasmin); "To Label or Not To Label" (Patricia Hatt); "Diagnosing and Teaching Adults with Learning Disabilities" (Ricki Goldstein); "Programming with Adults Who Have Learning Disabilities" (Fred A. Reekie); a review of "Adult Literacy Resource Materials"; "Learner Action Group of Canada--Mission Statement"; and "A National Literacy Strategy for Older Canadians" (Andrew Aitkins). Number 4 contains "Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada: An Update" (John Macdonald); "Response to Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada" (Ann Slater); "Women and Literacy Research: Contradictions and Context" (Betty-Ann Lloyd); "Helping Kids Learn: Family Literacy in Arviat, Northwest Territories" (Martha Main); "The Learner Action Group of Canada" (Alan Kobe); and a review of "The Land that We Dream of: A Participatory Study of Community Based Literacy." (YLB)

ED 338394

LITERACY/ALPHABÉTISATION

VOL. 15

Spring 1991-Winter 1992

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CE 061 753

Movement for Canadian Literacy

Literacy

BEST COPY AVAILABLE

Literacy/ Alphabétisation

Published by the
Movement for Canadian Literacy/le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Publications Committee:
Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Quebec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Editor:
Johanna Faulk

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit corporation which brings together individuals, groups and organizations to promote basic education and literacy in Canada.

Membership and subscription to this Journal are available from the Movement for Canadian Literacy, Suite 701, 880 Wellington Street, Ottawa, Ontario, K1R 6K7, (613) 563-2464.

The views and opinions expressed in this Journal are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the members of the Movement for Canadian Literacy.

Except where previous copyright is indicated, material from this Journal may be used freely with credit to the author, the publication and the Movement for Canadian Literacy.

The Movement for Canadian Literacy / Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Volume 15, Number 1, Spring 1991

TABLE OF CONTENTS

Notes from the Editor ..... **Page 1**

Literacy for Participation in the Economy
Bill Fagan 2

Environmental Print
Pat Rigg 7

"I Need Help"
Nan Nichols 9

Alpha 90:Current Research in Literacy
Review by Grace Malicky 12

Leadership for Literacy: The Agenda for the 1990s
Review by John Dodson 15

NewsAble
Review by Nadine Dupont 16

Guidelines for Submission of Manuscripts 17

We gratefully acknowledge the support of the National Literacy Secretariat.

Typesetting and Layout:
Luigina Girden

Cover Design:
Darlene Toews

Printing: Baker Graphics Canada Limited

Recycled Paper

Notes from the Editor

Spring is here and it has been more than a year since I began as Editor of this journal. Now, I'm happy to say, the Movement for Canadian Literacy is in a position to have a real, live, paid staff member give it the attention it needs and deserves. My job was to get if out on a regular basis and make sure it maintained a consistent format, but it is time for more. People are writing articles and sending them in and seeing the journal as the excellent communication opportunity it is and can continue to be.

So, it is with great pleasure (and relief) that I say goodbye on behalf of all of us in Winnipeg who have worked together on Literacy/Alphabétisation. In particular, I want to thank the calm and capable Carole Carlson who served as the French editor and supervisor of translation. We had many a lengthy discussion on language in the course of getting an issue to the printer and I have learned a lot from her thoughtful and insightful understanding of the subtle shadings of meaning in both English and French. It has been a true pleasure to work with her.

Also, I want to thank Lui Girden who did the typesetting and layout for the more recent issues. Lui is not only always cheerful, she is an incredibly reliable speed demon: working to deadline, while frazzling my nerves, only seems to make Lui calmer.

It has been a wonderful team to work with on a project as important as this journal, because in a country as large as Canada, written communication between and among both places and individuals is a form of psychic and emotional sustenance. Often, at literacy conferences and workshops, the most pervasive concern raised is the alienation felt by many practitioners and learners. This journal represents one of the primary ways in which we can "talk" with each other over geographic and ideological distances.

In this issue, we have a potpourri of articles - a sort of "spring bouquet". While there is not a particular theme to the issue, the cover represents the abiding concern and direction underlying all of the articles and reviews - the desire to turn the world on to the pleasures of reading. And it is with that hope that we pass the journal on to the new editor, Elise Mennie and wish her and her team the best of luck.

It's been great!

LITERACY FOR PARTICIPATION IN THE ECONOMY

By Bill Fagan

Literacy for participation in the economy is usually discussed in conjunction with advocating or establishing adult education upgrading programs. During the 1960s two Acts were passed, one in the United States and one in Canada, which made provision for such programs. Canada passed the *Technical and Vocational Training and Occupation Act*, the focus of which was employability. That is, individuals were expected to attain those skills/characteristics (including academic upgrading) which would make them valuable to an employer. Initially, many programs had a heavy academic upgrading component. However, in 1981 Ottawa withdrew funding for programs with an academic upgrading component below Grade 8, which was believed to be a minimal entry level to a skills training program.

In more recent years publications and organizations have expressed concern for lack of participation in the economy by many adults who lack the necessary literacy skills. The two organizations at the forefront of promoting literacy for the economy are associated with business - one in the United States and one in Canada.

The Canadian Business Task Force on Literacy was founded in 1985. A major aim of this organization is to promote an awareness of the impacts of low literacy levels on participation and functioning in the workplace (Ritts, 1986). According to the Task Force, the direct cost of illiteracy to business amounts to $4.2 billion per year, while indirect costs to society reach $10.7 billion a year (Chang, 1990). "Business leaders are wondering if Canada can remain competitive in the international marketplace with workers who are unable to keep pace with the growing demand for literacy of all types in the workplace" (Chang, 1990, p. 6). According to Norton (1990) "Global competition, loss of low-skilled jobs through relocation of industries, and the introduction of technology, are usual explanations for why higher levels of iteracy are required" (p. 3). The impact on workers is phrased by Calamai (1988) as follows, "Two million workers across Canada are trapped in a tightening vise between their own illiteracy and a relentless rise in job demands for reading, writing and using numbers" (p. 37).

The Relationship Between Literacy and the Workplace

Few doubt that there is a relationship between literacy levels and ability to function in work-type reading/writing tasks; however, what is not known is the level or degree of such literacy requirements. Sticht (1988/89) states that correlations between scores on standardized tests normed on school age children and job reading tasks range between .60 and .78, indicating a modest relationship. Pertinent data are just not available. For example, Ritts (1986) reports that a report to the provincial minister of labour by the Ontario Advisory Council on Occupational Health in January 1986, "indicated that workers' illiteracy is a major contributing factor to workplace accidents"; however, Ritts admits, "hard quantitative data is still unavailable" (p. 57).

Mikulecky and Diehl (1980) showed that blue collar and service workers performed about two grade levels higher on job reading materials than they did on materials of an academic nature. Clerical, sales, professional, and managerial personnel performed about 1.5 grades higher. Sticht et. al. (1986) emphasized the importance of job knowledge in examining literacy and job

relationships. They showed that by taking job knowledge into account the estimate of general reading skills necessary for job literacy functioning could be reduced by as many as five grade levels - from grade 11 to grade 6.

Sticht (1988/89) also questioned the predictability of achievement test scores for rating job functioning. He traced the records of a number of functionally illiterate personnel who were accepted into the armed forces during the Second World War and the Vietnam War, and of 300,000 such individuals who were accepted between 1976-80, due to an error in calculating test scores. Sticht summarizes his findings on these functionally illiterates:

> *"Data indicate that in terms of success in completing their military training and job technical training, and receiving satisfactory job ratings, some 80 percent of the low-aptitude, functionally illiterate personnel in all three time periods performed 80-95 percent as well as average aptitude personnel" (pp. 69-70).*

The Nature of Work Literacy

Harste and Mikulecky (1984) state that, "Worker strategies for handling literacy on the job differ considerably from strategies employed during schooling". They explain:

> *"In terms of raw reading time, high school juniors average 98 minutes of school-related reading daily (including homework). This figure is comparable to the amount of reading performed by blue-collar workers (97 minutes) but considerably lower than that of professionals (162 minutes) and mid-level clerical and retail workers (168 minutes). Student reading in high school appears to differ greatly from work reading. Work reading calls for reading to accomplish tasks, solve problems, and make evaluations about the usefulness of material. For the vast majority of high school students ... reading was for the purpose of finding facts to answer teachers' questions" (p.66).*

Harste and Mikulecky also pointed out that reading in the workplace does not take place in a sustained manner. Data on electronics workers and nurses showed that less than 2 percent of the reading in these occupations extended beyond an uninterrupted minute at a time. They describe reading in the workplace as "Workers read, look, do, and ask others" (p. 66). The importance of social interaction is also pointed out by Sticht (1975) and Mikulecky and Diehl (1980) who showed that workers can cope with job reading material, 2 to 5 grade levels above their present reading levels, through social interaction and collaboration. Thus, appropriate oral language skills would appear to be key in a work situation.

Role of School/Literacy Programs

Concern has been expressed in recent years about the relationship between school, literacy programs and the economy. Fingeret (1990) states that the present emphasis on literacy "is not about 'empowerment' of people who are poor and disenfranchised; it is about maintaining the present distribution of wealth and power, not only in America but across the planet. The purpose of literacy in this scenario is to enable adults to fit into the existing niches in the workplace" (p. 36).

Kaestle (1990) and Venezky (1990) express similar concerns and see little relationship between the manner in which literacy is presently developed and increased power or mobility. Venezky emphasizes that literacy tasks such as "[t]raining for punching the hamburger and french fry keys on the fast food register is inadequate for advancement to managerial positions in such enterprises" (p. 72).

Testing is a key element in the role of literacy programs (school or adult) and workplace relationships. In spite of hard predictability data between scores on standardized tests and success in the workplace, such tests are commonly used for purposes of inclusion and exclusion with regard to

belonging to the "workplace club". These tests may be directly related in terms of deciding whether or not one receives a high school certificate (often viewed as a ticket for admission) or indirect, in terms of whether a child passes from one grade to the next and eventually has a chance to "apply for this ticket". This manner of admission to the workplace may be in conflict with approaches to literacy development, such as whole language.

Such testing may also be in conflict with a person's legal rights. Mikulecky and Diehl (in Mikulecky, 1990) cite a legal case in the United States (Griggs v. Duke Power Company) in which the court ruled in favor of the job applicant, stating that "literacy can only be used as a screening mechanism for employment when a clear case can be made that literacy tests reflect actual job demands" (p. 30). While Mikulecky reports that there have been several subsequent similar court cases in the United States, no such cases seem to have been reported in Canada.

Integrating Literacy Development and Workplace Literacy Demands

Sticht (1986) states that crash literacy programs for adults have not worked; literacy is not something which is first acquired and then applied. He further states that programs that tend to be successful are those that have been developed in a particular situation. Sticht et al. (1987) reported that literacy programs integrated with job development resulted in gains in job-related reading, two to three times the gains made in general literacy programs. Furthermore, the gains made in overall literacy using the integrated approach were as great as, and sometimes greater than, such gains made in the general literacy program. However, the opposite was not true: participation in general literacy programs resulted in almost no improvement in job-related reading.

Examples of three successful programs are as follows:

A program sponsored by Travellers Insurance of Hartford, Conneticut, for example, has been directed at welfare recipients. Applicants must demonstrate financial need, be highly motivated, and possess an aptitude for clerical work. Program content relates directly to the job for which the individual is preparing. In addition, counselling programs are available to help individuals with personal problems, including medical, housing and daycare. Trainees receive a minimum wage during an 18-week training period, after which they receive standardized wages. There has been a 98 percent completion rate (Ritts, 1986).

In Vancouver, a manufacturer who noticed that some employees were reluctant to apply for promotions and that others had quit out of fear created by new technology, began a program of basic skills training, half on company time. Soon staff turnover decreased to manageable levels, productivity increased, and within six months the company turned around and became profitable (Gibb-Clark, 1990).

The Grande Cache School District in Alberta operates a program that is based on a major partnership between industry and the school district and makes it possible for high school students to receive generic instruction in theory and skill development in a practical experiential setting in eight related mechanical trades (automotives, heavy duty, auto body, sheet metal, machining/millwright, welding, piping, electricity). Completion of the 50 course credit enables students to challenge the first-year journeyperson examination upon graduation from high school. This program is now being extended to related industries (Beggs, 1990).

Calamai (1988) points out that the success of such programs depends on a number of factors. He notes that the first national literacy workplace program in Canada sponsored by Laubach Literacy under a $1.2 million federal grant over three years is experiencing troubles. Calamai raises such issues as a backlash by management and workers to the word "literacy", and of union concerns that, once identified, illiterate workers may be let go.

Producers and Consumers

Finally, it must not be forgotten that the economy is not based solely on producers. The action of consumers controls production and af-

fects inflation. How literate are consumers, that is, consumer literate? How knowledgeable are they in terms of purchasing and purchasing power? Greber (1988) uses the term fiscal literacy which he maintains is "a basic life skill necessary to survival and prosperity" (p. 10). He believes that such literacy must be developed when a person is young and should be based on two concepts: a sense of value of what a product is worth to an individual rather than what it actually costs, and a concept of opportunity cost - that is, that for every decision made, there is an opportunity discarded or postponed. Literacy for producers cannot be focused on to the exclusion of literacy for consumers.

Conclusion

Three conclusions can be drawn: (1) The level of literacy in the workplace is not determined by a grade equivalent but by the literacy needs of the workplace. (2) The nature of literacy in the workplace is different from how literacy is ordinarily operationalized in schools. (3) Literacy for participation in the economy must be seen in terms of producers (workers) and consumers.

Two questions need to be addressed: (1) Should preparation for participation in the economy be one of adaptation? (2) What is the role of literacy programs (adult and school-based) for the kind(s) of participation envisioned?

References

Beggs, D.G. (1990). *Letters to the Editor*, Career Development News, 10.

Calamai, P. (1988). Better literacy skills crucial to Canadian workforce. In *Broken words: Why five million Canadians are illiterate*. Ottawa: Southam News.

Chang, K. (1990). *Workplace literacy/illiteracy: A growing issue*. Career Development News. 10, 1/6.

Fillion, K. (January, 1990). *Shining rays of hope*. Canadian Living, 42-47.

Fingeret, A. (1990). *Literacy for what purpose?: A response*. In R.L. Venezky, D.A. Wagner, B.S. Ciliberti (Eds.), **Toward defining literacy** Newark, DE: International Reading Association.

Gibb-Clark, M. (1990). *Study finds illiteracy affecting third of firms*. Career Development News, 10, 8. (reprinted from the Globe and Mail).

Greber, D. (1988). *Teaching the three R's of fiscal responsibility*. Enroute, 16, 10-13/74.

Harste, J.C., & Mikulecky, L.J. (1984). *The context of literacy in our society*. In A.C. Purves & O. Niles (Eds.), **Becoming readers in a complex society** (Eighty-Third yearbook of the National Society for Studies in Education. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Mikulecky, L. (1990). *Literacy for what purpose?* In R.L. Venezky, D.A. Wagner, & B.S. Ciliberti (Eds.), **Toward defining literacy** Newark, DE: International Reading Association.

Mikulecky, L., & Diehl, W. (1980). **Job literacy.** Bloomington, IN: Reading Research Center, Indiana University.

Norton, M. (1990). *Investigating emerging workplace literacy requirements*. Career Development News, 1, 3/8.

Ritts, M. (May, 1986). *What if Johnny still can't read?* Canadian Business, 54-57/124.

Scribner, S. (1986). *Literacy in three metaphors.* In N.L. Stein (Ed.), **Literacy in American schools: Learning to read and write.** Chicago, ILL: The University of Chicago Press.

Sticht, T. (1975). *Reading for working: A functional literacy anthology*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.

Sticht, T. (March, 1986). *Job skills and basic skills: Training 'mid-level literates' for work with new technologies*. Paper presented at the Work in America Institute Seminar on Training Policy, New York.

Sticht, T. (1988/89). *Adult literacy education*. In E. Rothkopf (Ed.), **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association.

Sticht, T.G., Chang, F.R., & Wood S. (Eds.). (1986).*Cognitive science and human resources management: Advances in reading/language research*, Vol. 4. Greenwich, CT: JAI Press.

Sticht, T.G., Armstrong, W.G., Hickey, D.T., & Caylor, J.S. (1987). **Cast-off youth: Policy and training methods from the military experience.** New York: Praeger.

Venezky, R.L. (1990). *Gathering up, looking ahead*. In R.L. Venezky, D.A. Wagner, & B.S. Ciliberti (Eds.). **Toward defining literacy** . Newark, DE: International Reading Association.

***Bill Fagan** is a Professor in the Department of Education at the University of Alberta.*

ENVIRONMENTAL PRINT

By Pat Rigg

This article presents ways of using the forms of written language which occur naturally in the environment (signs, labels, etc.,) with adults who are just becoming literate.

WHAT is it?

Environmental print is the written language that surrounds us: **No Smoking** signs, **EXIT** signs, brand names on grocery products, and labels on clothes **(ADIDAS, LEVIS)**, etc. In a literate society, we literally swim in print. Most of it is readable by even the newest reader because it is in context. When the context is meaningful to someone, that person can probably read some of the print. For example, even three-year -old children in Canada and the USA can read **McDonald's** when they see those golden arches and can point to their favourite cereal on the shelf in the grocery (Hartse, Woodward, and Burke, 1984).

A collection of environmental print examples can be used in a variety of ways to:

- demonstrate to adult literacy students that they are already reading;
- offer occasions for small group discussions and problem solving focused on print; and,
- elicit writing from these students.

WHO is this for?

People who are just becoming literate in English — both those who are literate in another language and those who are becoming literate for the first time. The differences between the two groups are enormous, but both daily use products and services which include written language.

WHY use environmental print?

It's readable; it's easily obtainable and practically free; it involves both writing and reading. It allows the students to be in control, and to demonstrate what they already can read and write. And it's fun.

HOW do you use environmental print?

First, call your students' attention to examples of such print. Look around the room. There may be No Smoking signs, light switch signs, directions for what to do in the event of fire, brand names on pencils, names on student notebooks, labels on clothes, as well as snappy slogans on T-shirts and sweatshirts. As a class, see how many items of environmental print you can find in the room, and list them on the board or overhead.

Second, ask the class to brainstorm other examples and list these too. Many examples come from people's pockets, wallets, or purses: driver's license, credit cards, identity cards, money, chequebooks, etc. Many students will produce categories, not examples–"billboards" instead of **CAMELS SMOOTH CHARACTER**. Start a list of categories and then ask everyone to supply examples for different categories. The point is that we are surrounded by print and that we read a lot of it unconsciously.

Your students may want to get examples from outside the room, leaving either as a group or in pairs. They can walk through a couple of streets, noting (by writing) everything there is to read on the street: license plates, bumper stickers, automobile insignia, tire insignia, street names, mail boxes, building names, parking signs, bus stops. If there are stores, they can note their names,

the **VISA** and **MasterCharge** logos on store doors, the hours posted, **PUSH/PULL**, and the advertisements in windows. They can walk into a grocery, drugstore or hardware store and list the first 50 or 100 things to read that they notice.

If possible, get cameras and film so students can take pictures of environmental print, either slides or prints. This gives them a chance to decide what sorts of environmental print they want to get examples of, which means that they need to discuss examples and types, perhaps to draw and write as illustrations to their discussions, and to write lists of what they want to shoot, with some sort of directions as to where these items are. All of this discussing and deciding involves the students' recalling specific pieces of print— a sort of mental "re-reading". Cameras allow them to get a picture of the contexts in which the print occurs so that when they bring those examples back to the class, it's easier for their classmates to read the pictures than to read the hand-copied signs.

WHAT ELSE can you do?

Write your own.

It's important that students recognize that they can also create environmental print; they are not just recipients of others' messages. A large sheet of newsprint or chart paper can invite graffiti from both students and staff. A message board can help students arrange for car-pooling and child-care, as well as announce garage sales, class/school parties, etc. Students can make a bulletin board of examples of environmental print, perhaps in categories, such as **SIGNS IN THE STREET, LABELS ON FOOD, ADS**, etc. They can design their own T-shirt slogans, and can even make these T-shirts with fabric paint. Students can design their own bumper stickers, making them from Contact paper.

Categorize the examples.

If you have pictures, they can be manipulated and be physically placed into one category or another. Students should do this in groups so that they have a chance to discuss both the print and the context. Groups should trade their examples, categorizing these next examples too, and then the groups can discuss the quite different categories they created. This exercise demonstrates the arbitrariness of categories, but more importantly, it allows the students to discuss what aspects of the print and context (and purpose) are most important.

If you do not have pictures, the students can make one 3 x 5 card for each example. Making the cards requires them to translate their perhaps skimpy notes into clearly readable examples. They probably will confer with each other to make sure that their spelling and capitalization are accurate. This activity will not be as interesting as the previous one, nor will it allow the students to learn and teach as much.

Read the world by reading the words.

What do the environmental print examples mean? What are the implicit messages we can read in a billboard, a magazine ad, a detergent box? What are some of the assumptions underlying some of the implicit messages? Addressing these questions can involve the class in discussions of political-social-economic structures and may elicit recognition of racism or sexism. If, for example, we count the number of people in advertisements for cars, then count the percentage of those who are people of colour, we can begin to guess at the assumptions held by the people who market cars. Many students and teachers feel uncomfortable in this sort of discussion so I recommend it only to those who feel comfortable and whose students agree with the teacher that this sort of discussion is pertinent to their goals.

REFERENCES

Harste, Jerome C., Woodward, V. & Burke, C. (1984). **Language stories & literacy lessons**. Portsmouth, N.: Heinemann.

***Pat Rigg** is a language and literacy consultant in Tucson, Arizona.*

"I NEED HELP"

By Nan Nichols

"**I Need Help.**" The message from the answering machine moved me with its urgency. A few moments later the man had phoned once again to leave his name and number a second time. His message was not unusual. A consistent source of funding from government will allow literacy groups, such as the Dartmouth Literacy Network, to respond to the need for basic literacy skills as evidenced in the message "I need help".

Over the past thirty-six months the Dartmouth Literacy Network has been in operation, there have been approximately 3,900 incoming calls expressing interest in the Program, offering to tutor or seeking information on learner sessions. Always they find hope and encouragement. The level of community interest is indeed high for a literacy network with only one staff person. There is no need to advertise, such is the demand. According to the Gallup Poll, Canadians now rank illiteracy as the second most important social issue, although at the Dartmouth Literacy Network (DLN) it is regarded as the first.

A grant from the Secretary of State allowed Dartmouth Literacy Network to hire a person to tabulate information from the DLN files which include extensive records of 300 learners and their tutor sessions over a period of thirty-six months: the data tabulated will be used in support of grant proposals. It has been both a humbling and frustrating experience.

Who are the functionally illiterate? No, they are not recent immigrants. Surprisingly, they are your neighbours, your friends, the service providers, even your co-workers. The "APEC (Atlantic Provinces Economic Council) Newsletter", February 1989, has defined illiteracy as the "inability to engage effectively in the activities of the community". They are, in other words, regular Dartmouthians who share our innate need for self-esteem and dignity, but to whom it has been denied.

At the DLN, a personal interview follows every learner contact. The interview is the time in which needs are assessed and the type of tutor who would best work with the learner is discussed. The high toll illiteracy has taken, both physically and emotionally, is evident in the stories poured out. Record sheets note only the standard facts but even these are revealing. Potential learners have experienced so many "put-downs" in past structured educational experiences that they are extremely nervous and hesitant. Are they setting themselves up for yet another bad experience? What choices do they have? Are there other programs that are addressing the real issue? Most have neither the skills nor self-confidence to participate actively in community college or continuing education programs. Now they need to restore their sense of self-worth and acquire basic skills which will enable them to access the stores of learner materials in libraries and community colleges.

The program literature describes the Dartmouth Literacy Network as offering "a free reading and writing program to adults. The program is learner-initiated and tailored by the learner's expressed goals". From the files, we can get an idea of the learners' expressed goals. Ninety percent of learners indicated self-improvement as their goal with employment opportunity as a second at 61%.

Their goals are real and immediate. Learners have written: "Can't get work—need to know"; "would like to pick up a book and read it"; "want to write name, read street signs, write letters"; "get tired of faking—life is too hard", or "would like to read so that I don't have to ask anyone else".

Canadian companies are experiencing increasing problems introducing new technology because some of their employees are not functionally literate. The February 1989 "APEC Newsletter" indicates the cost of illiteracy to the community is seen in "higher consumer prices required to cover mistakes, extra medical and worker compensation charges, lower wages, lower productivity and lost taxes".

It is not just a question of educational levels: the Southam report indicates "more than half of the 4.5 million functional illiterates in Canada said they went to high school and one-third claimed they finished grade twelve".

As well, in the recent 1989 Statistics Canada Survey "Literacy Skills Used In Daily Activities", four levels of literacy were identified:

Level 1 - Difficulty in dealing with printed material.

Level 2 - Can read printed material for limited purposes.

Level 3 - Can read printed material which is simple, clearly laid out and not too complex.

Level 4 - Can meet everyday reading demands.

The Dartmouth Literacy Network statistics support these statements. Seventy percent of DLN learners are between the ages of 26 and 50. Of these, there are three times as many males as females. The files reveal that DLN services levels 1 - 3. The program's long term goal is to help each learner reach level 4. Estimates from the Statistics Canada survey, when correlated with data from the Dartmouth Literacy Network files, indicate that the number of potential Dartmouth Literacy Network learners would include approximately 40% of the population.

That the DLN fills a real gap is understood by the agencies who regularly refer learners: CEIC (Canada Employment and Immigration Centres); Correctional Services; Drug Dependency; Workers' Compensation; Social Services; Legal Aid; Continuing Education; Dartmouth Mental Health and businesses. An agency "refers" by telling their client about the program, but the learner must himself or herself make the contact with the DLN because literacy must be a learner-initiated goal.

For some, admitting their perceived inadequacies is painful. Written on some record sheets was "Do not phone at work or home", as well as, "Do not mail anything" for the newsletter and notices that regularly go out for tutor/learner workshops. These learners have hidden their terrible secret of illiteracy from their employers and even their families. For that reason, at socials and workshops there are not "tutors" or "learners" - they come together as individuals on a first-name basis who share the joy of learning.

For volunteer tutors, who over the three-year span have given approximately 13,100 hours to the program, it has been a labour of love. Francis E. Kazemek, writing in *Adult Education Quarterly*, Fall 1990, stated that "most present programs do not give learners a voice in the conduct of the program...without adult active participation, literacy education will remain inefficient and ultimately ineffective". Herein lives the strength of the Dartmouth Literacy Network program - it is successful because the learners have a say in setting their goals.

The volunteer tutor profile shows that there are four times as many women tutors as men. Although tutors are only asked to stay for six months, the average length of those tutoring in 1990 was 11 months. While a few are retired persons, most are busy professional people who juggle family, work and also find time to meet, usually twice a week, with the learner. Ninety-three percent of the tutors have university degrees or equivalent post-secondary training.

The reasons they volunteered to tutor are diverse. Often it has been as a result of a chance encounter with a functionally illiterate person and the realization that "there but for the grace of God, go I". It is a sobering thought.

Detailed records kept by tutors of session times as well as learner progress reports tell interesting tales. Not all goes smoothly, there are occasional frustrations on both parts, but every effort is made to correct problems to the learners' and tutors' satisfaction.

The Network is realistically addressing the needs of the illiterate. Yet no level of government will commit stable, permanent funding. The functionally illiterate have "fallen between the cracks", not seen as the responsibility of any level of government and so too, it seems, has the Dartmouth Literacy Network.

Program file information reveals the ongoing struggle to survive financially. Over the past three years Dartmouth Continuing Education has been the one sustaining funding source. Thick files indicate the paperwork involved in preparing for the CEIC's Section 38's, CEIC Job Development proposals and the Secretary of State grants. Records indicate the generosity of gifts "in kind" by the community.

I've completed my search through the files. The data is recorded in clear, neat statistical charts and graphs. We can only hope that the data will favourably impress some funding body to provide the necessary core funding.

It is, however, fairly evident from the record files that the learners and tutors whose frustrations, expectations and joys have come alive for me during these months, are of little concern to any level of government. While levels of government continue to argue about "assessing priorities", the community will suffer. The learners will suffer unless staff is in place to address directly their immediate needs. An answering machine and a program coordinator do not meet those needs. Just as the caller, "I need help". I need help to understand why then, when the Dartmouth Literacy Network has proven consistently its merits, precious energies must be spent searching for that ever elusive funding to keep the program going from one week to the next.

To paraphrase Ernie, a learner who wrote on his application form, "Can't work eny more cuz I can't read enought": Well, Ernie, I can't work any more because I've read too much. The files are closed and I've become a tutor.

Nan Nichols is a tutor for the Dartmouth Literacy Network in Nova Scotia. She also works with and lobbies for the rights of disadvantaged and disabled people in Halifax/ Dartmouth.

ALPHA 90: CURRENT RESEARCH IN LITERACY

Edited by Jean-Paul Hautecoeur
Published by Direction generale de l'education des adultes
of the ministere de l'education du Québec

Reviewed by Grace Malicky

The papers included in this volume are descriptions of literacy programs and/or research by authors from francophone Canada, the United States and Western Europe. Although many of the European authors are from France, papers also describe projects in Spain, Sicily, Britain, Ireland, the Netherlands, Belgium and Germany. The inclusion of francophone Quebec and Ontario with this primarily European group reflects the political reality of the division between English and French Canada. Hopefully, publishing of this volume in both official languages will be a positive step toward increased sharing of information by literacy educators and researchers across the country. It also has the potential to expose North American educators to a broad global perspective on literacy, something which is missing from many publications originating in English Canada and the United States.

The volume is introduced with an excerpt from Velis' *Through a Glass Darkly: Functional Illiteracy in Industrialized Countries* (UNESCO, 1990). He notes that in current discussions of literacy, priority is often given to economic arguments over humanistic or social considerations. "What a far cry this appears to be from promoting literacy for reasons of social justice or simply of solidarity" (p. 20). He suggests that functional literacy, or as he calls it "new literacy", is reflected more strongly in programs in North America than in Europe. Although the papers are organized to reflect this continental difference, few papers from either North America or Europe included in this volume emphasize economic development as the major goal of literacy programs.

In fact, the strongest statement regarding the socio-political nature of literacy or its link with social justice is made by Noella McKenzie from her experience as a Montagnais Indian in Quebec. Her paper is presented through the voices of her mother and father, and speaks to the dark side of literacy, the domesticating, subjugating side. This is in stark contrast to the emancipatory, liberating view of literacy presented by Gonzales and Fernandez in their description of a program in underprivileged areas of rural Spain. Working within a Freirian perspective, education has as its goal socio-cultural animation through revitalization of "the peasant culture by interpreting it and according it an active role in history" (p. 379). This project demonstrates the relevance of Freire's ideas in industrialized countries with marginalized populations such as the people so strongly portrayed by McKenzie. Freire's ideas are also reflected in the work of van Dijk in Amsterdam with women.

Socio-political dimensions of literacy were also reflected in the early popular literacy programs in francophone Quebec described by Hautecoeur and the current community development programs in francophone Ontario described by Wagner. In

Quebec, however, Hautecoeur notes that adult literacy has been integrated into general education programs, institutionalizing literacy and marginalizing the social, militant and popular literacy movement. This had lead to increased funding for literacy and increased supply of classes but paradoxically, there has been a corresponding decrease in demand. The desirability of developing adult literacy programs outside of the school system is reinforced by Dalton, Derbyshire, Mernagh and Wrynn in their description of a national literacy project in Ireland. Alebeek and Krol also look with concern at the recent movement in the Netherlands to incorporation of Open schools under the Department of Education. There is a high cost for the increased funding attained through institutionalization of literacy programs.

The social dimension of literacy is also reflected in the need identified by several authors for programs which involve a range of services or agencies to meet the needs of disadvantaged learners. Fox and Baker describe a continuum of strategies in a program in Washington, D.C. including intergenerational literacy and advocacy for plain language writing. In Brussels, Marissal indicates that homework schools are involved in networks of other services such as social and legal aid centres, medical clinics, socio-cultural associations for immigrants, libraries, etc.

An argument is also made for cooperative learning in several of the papers. In literacy projects for underprivileged children in Israel and Quebec, Fijalkow describes a change in the roles of teachers and children, with children working together cooperatively and learning to read being seen as a social rather than individualistic process. Fox and Baker in the United States, Dalton and others in Ireland and Alebeek and Krol in the Netherlands also advocate the need for illiterate adults to learn in groups rather than through the one-to-one instruction which dominates many volunteer literacy programs. Parents and children working together is the focus of intergenerational programs such as that described by Lorenzetto in Sicily. Even in a computer-based literacy program in France, Berterreix recognizes the importance of culture and the need for people to work in groups as well as individually at computer terminals. The importance of culture is even more strongly emphasized in a study in France by Brunetiere, Metay and Sylvestre who identify an illiterate culture employing dimensions such as dependence/independence, isolation/integration, know-how/knowledge, global/sequential thought, etc. They argue against a paternalistic attitude toward the culture of the illiterate and for legitimizing popular culture.

Only one paper presents a strong individual focus and that is a research project in Germany by Kamper and Rubsamen which developed assessment and instructional strategies focused on cognitive and perceptual bases of literacy. Illiteracy is viewed as an individual disability rather than a result of inequalities within the socio-political structure of society. This view fails to account for the fact raised by several other authors in this volume that the rate of illiteracy is higher among disadvantaged than among advantaged members of society. Rubsamen and Kamper also note that in Germany most literacy programs are situated in adult education institutions with few independent groups and no volunteer organizations.

Some of the authors in the volume appear to attempt to distance themselves from the "new literacy" described by Velis. Fox and Baker, for example, decry alarmist statements about the costs of illiteracy in America as well as simplistic assumptions regarding the relationship of literacy with economic development and narrow simplistic solutions. In Britain, Barton conducted a study of everyday literacy and determined that school-based and work-based literacy are at odds with what people do in their daily lives.

The only paper which appears to embrace "new literacy" is that by Obled. In his description of a multimedia open instruction project in France, he draws heavily from business, using terminology "such as industrialization of instruction".

Overall, this volume is a welcome change from the heavy emphasis on functional and workplace literacy which dominates much of the current literature in English Canada and the United States. However, it might be more aptly titled *Current Programs in Literacy* rather than *Current Research in Literacy*. Program descriptions are rarely accompanied by data to document the impact of the programs on literacy learners. Although the papers are very informative in regard to the range of literacy programs being offered in Europe and three North American contexts, the reader has little basis on which to judge their effectiveness. Since many of these projects are recent developments, however, these data will likely be forthcoming in future publications.

***Grace Malicky** is a Professor in the Department of Education at the University of Alberta in Edmonton.*

LEADERSHIP FOR LITERACY: THE AGENDA FOR THE 1990s

Forrest Chisman and Associates
Jossey-Bass, San Francisco; 1990

Reviewed by John Dodson

The powerful neglect literacy policy. In these eleven articles, written by literacy policy analysts, the authors diagnose and advocate changes in such aspects of literacy as instruction, software, research, funding, and networking.

Given the bleak career prospects for literacy instructors, most American adult basic skills instructors are moonlighting from their day jobs as primary and secondary school teachers, states Susan Foster. In addition to being poorly paid, they receive little pre-service or in-service training and "... often tend to be chosen more for their characteristic as concerned caring individuals than for specific instructional proficiencies or training." "What they...lack in professional resources," writes Bill Bliss, "they will often try to compensate for with energy, enthusiasm, and compassion for their students."

Literacy students routinely drop out. Between 30% and 50% quit in the first few weeks, says Forrest Chisman, and few programs can demonstrate any significant degree of success, adds Susan Foster. The high dropout rate is commonly attributed to poor motivation and lack of resources, but Hanna Fingeret figures that learners' needs are ignored. Adult learners frequently need childcare, transportation to class, and meaningful rewards—such as a raise, a promotion, and social recognition —to persevere.

Weak literacy programs meet skepticism when they go to corporate and government funders. When sponsors can't find winning literacy programs—ones that are proven successful—they toss the responsibility onto the school system. Yet "10 to 15 million [American] workers have seriously limited basic skills..." (p.146). In this way, shoddy and poorly-funded literacy programs endlessly forage for money.

There is almost no literacy computer software and what there is, is weak, state Arnold Packer and Wendy Campbell. Yet, "the technology makes it easier to schedule courses on an open-entry, self-paced, open-exit basis—a boon to adults with work, childcare, or elder care responsibilities." In addition, computer technology can help serve the sheer number of adults in need with quality training at lower unit costs. Anecdotal evidence of programs using interactive video discs tells of increased self-esteem from the "instant, nonjudgmental feedback, and from the ability to use a computer per se..." (127). Learners stay, and learn more in less time.

The USA has only a handful of top quality literacy researchers. Hence, essential literacy questions go unresearched: how to measure learners' acquisition of skills; the best instructional strategies; and, the proficiencies to require of literacy instructors (p.109).

Literacy, as a top policy issue, is not yet on the agenda of the powerful (xiv). Literacy is underfunded, unresearched, and understaffed. The few skilled instructors who are unrecognized as professionals face dismal career prospects. Yet, the need for "effective, relevant, and accountable programs to raise basic skills to the level required by a competitive, high-productivity economy" has never been greater.

In summation, grey storm clouds drop freezing rain on the hopes of American literacy learners and instructors. Reading this book will burn off some cloud cover.

John Dodson teaches ESL in Ottawa. He is also a new member of the MCL Editorial Committee.

NewsAble

Reviewed by Nadine Dupont

NewsAble is a resource package created by *NewsLink: The International Newspaper Literacy Exchange*. It is an adaptation of the Ontario Community Newspapers Association's Newspapers in Education Program. It was produced specifically for use in adult literacy programs. To mark International Literacy Year, **NewsAble** was distributed, free-of-charge, to programs across Canada. A French version of the program, titled **AlphaPresse**, was also distributed. Inservices for using the program were held at the time of distribution.

NewsAble is an excellent resource for any adult literacy program. Ideas for both tutorial and group interactive models are presented for each unit which meets the needs of all programs whether the instruction is tutor or classroom-based. Activities are open-ended and allow the learner to make choices. It involves the learner in real reading situations and increases their general knowledge about the world and their community.

NewsAble is very "user-friendly". Activities related to any section of the newspaper can be quickly and easily located. The activity cards themselves are quite attractive and clearly presented. The directions are clear and concise. The ideas presented often lead to other ideas. I have used several of these activities for both tutoring and classroom instruction. They have been very well received by the learners involved. I have always considered the newspaper to be an excellent source for materials to be used for instruction. The newspaper usually contains information that is within the learner's range of general knowledge and is therefore quite predictable. This resource package has provided me with the optional activities that can be ready at a moment's notice. It is an excellent resource that should be included in every literacy collection.

The producers of the package are to be commended for developing this collection of creative but practical activities. The package includes activites that will involve the learner with every section of the newspaper. The experienced literacy instructor or tutor is probably already using similar activites, but this package will add to their collection and perhaps stimulate the development of new ideas for their program.

NewsAble is no longer available free-of-charge from NewsLink. It can, however, be purchased from the Ontario Community Newspapers Association, Box 451, 1184 Speers Road, Oakville, Ontario, L6J 5A8. Or telephone Peter Millar, Co-ordinator, at (416) 844-0184. The cost of the package is $40.00 plus shipping.

***Nadine Dupont** lives in Ft. McMurray, Alberta and is involved in all aspects of adult literacy including workplace literacy.*

Guidelines for Submission of Manuscripts

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization of individuals and groups concerned with promoting adult literacy development in Canada. We invite submission of articles about adult literacy issues, teaching/learning practice and programs. Reviews of teaching and learning resources and other publications related to the field are also welcome.

Guidelines for Submission of Manuscripts

CONTENT:

Articles: Current or emerging issues; these articles identify and discuss issues in the field (e.g., rationale and implications for workplace literacy programs in general rather than a description of a specific program.) Articles can be up to 2500 words in length.

Teaching/learning practice: These articles describe teaching strategies, approaches, etc., and discuss the rationale for and results of using them. Articles can be up to 2500 words in length.

Program descriptions: Program description and comments on whether or not a program is effective. Articles can be up to 1500 words.

Reviews: Reviews of teaching/learning resources and other publications of interest to people in the adult literacy field. Reviews should identify the resource, describe the contents, the author's purpose and discuss the work's contribution to the field. Reviews can be up to 500 words.

FORMAT: All submissions should be double-spaced. If you have used a word processor, please provide a copy on diskette as well. We are able to use any of the following word processing programs: WordPerfect (Macintosh 1.0; IBM 4.2 or 5.0); MicroSoft Word (Macintosh 3.0). If another program is used, please save in text/ascii formats with carriage returns only at the end of paragraphs. If you are unsure about the word processing program, simply provide a hard copy.

STYLE: Please use inclusive (non-sexist) language. Preference is for plain English; technical terms which may not be familiar to readers should be explained.

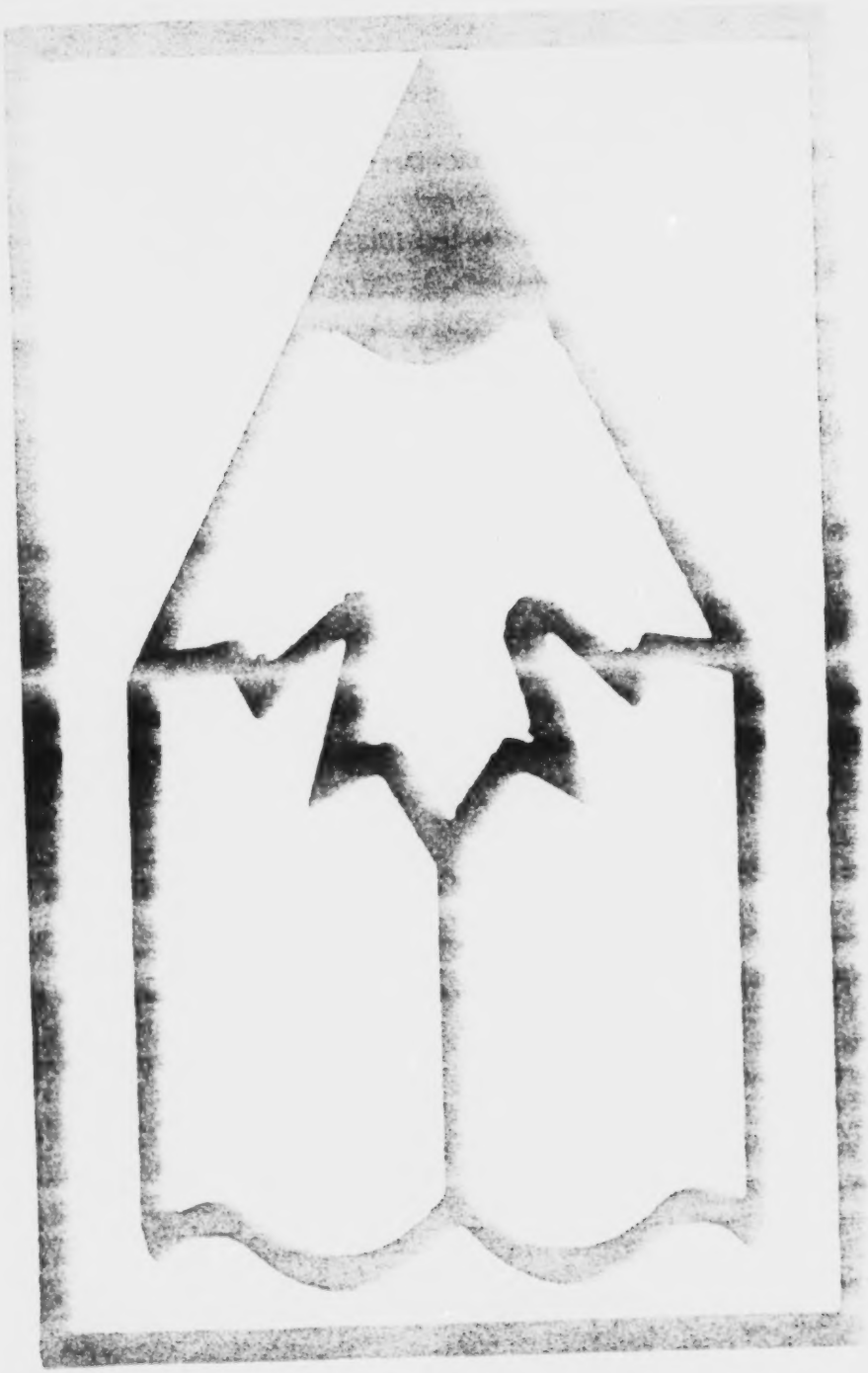
Include the following information:

1) Title;
2) Type of submission (article on an issue, practice, program or review);
3) Date of submission;
4) Author' name, mailing address and phone numbers; and,
5) Information about the author (e.g., work, organization, activities).

If the submission has been typed on a word processor and a diskette is included, please indicate the name of the word processing program and the file name.

Mail submissions to:

Elise Mennie
Editor, Literacy/Alphabétisation
880 Wellington Street
Suite 500
Ottawa, Ontario
K1R 6K7
Phone: (613) 563-2464
Fax: (613) 563-2504



BEST COPY AVAILABLE

Alphabétisation

BEST COPY AVAILABLE

Literacy/ Alphabétisation

Revue publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation/Movement for Canadian Literacy.

Comité d'édition :

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Québec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Rédactrice en chef :
Johanna Faulk

Literacy/Alphabétisation est la revue du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, la corporation à but non-lucratif qui rassemble les individus, les groupes et les organisations dans le domaine de la promotion des apprentissages de base et de l'alphabétisation au Canada.

Pour obtenir votre adhésion ou un abonnement à cette revue, communiquez avec le Rassemblement canadien de l'alphabétisation, 880, rue Wellington, Suite 701, Ottawa, Ontario, K1R 6K7, (613) 563-2464.

Les politiques et les opinions exprimées dans cette revue sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique des membres du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

The Movement for Canadian Literacy | Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Volume 15, Numéro 1, Printemps 1991

TABLE DES MATIÈRES

Notes de la rédactrice en chef ..... **Page 1**

L'alphabétisation en vue de participer à l'économie
par Bill Fagan 2

L'Affichage
par Pat Rigg 8

« J'ai besoin d'aide »
par Nan Nichols 11

ALPHA 90 : Recherche courante en alphabétisation
Révisé par Grace Malicky 15

Leadership for Literacy: The Agenda for the 1990s
Soumis par John Dodson 18

NewsAble-Un essai en alphabétisation de base aux adultes
Soumis par Nadine Dupont 20

Directives générales pour la soumission de textes 21

Nous tenons à reconnaître l'appui du Secrétariat national pour l'alphabétisation

Composition et mise en pages :
Luigina Girden

Composition de couverture :
Darlene Toews

Imprimé par: Baker Graphics Canada Limited

9

24

Recycled Paper

Notes de la rédactrice en chef

Voilà que le printemps est arrivé et qu'il y a au–delà d'un an que j'ai assumé mes fonctions en tant que rédactrice en chef de cette revue. J'ai maintenant le plaisir de vous annoncer que le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation est en mesure de se doter d'une année–personne qui veillera à la production de la revue. Quant à moi, ma responsabilité était de m'assurer que la revue soit émise régulièrement et que la présentation soit uniforme d'un numéro à l'autre, mais il est temps de laisser évoluer la revue. Bon nombre de contributeurs nous envoyent leurs articles parce qu'ils reconnaissent le fait que la revue offre et continue d'offrir une occasion de communication par excellence.

Je suis heureuse (et soulagée) de vous dire « au revoir » au nom de tous les membres de l'équipe à Winnipeg qui ont collaboré à la réalisation de la revue Literacy/Alphabétisation. En particuler, je tiens à remercier Carole Carlson d'avoir gardé son sang–froid et de sa compétence en tant que rédactrice de la section française et directrice de la traduction. Nous avons discuté longuement de questions linguistiques au cours de la préparation d'un numéro et j'ai beaucoup appris d'elle grâce à sa perspicacité langagière et à sa compréhension des nuances linguistiques en français et en anglais. Cela a été un véritable plaisir de travailler ensemble.

Je tiens aussi à remercier Lui Girden qui était chargée de la mise en pages et de la composition des derniers numéros. Lui n'est pas seulement toujours de bonne humeur, mais elle est fiable et travaille à un rythme affolé afin de pouvoir respecter les dates limites (qui me rendent à bout de nerfs mais qui servent à la rendre encore plus calme).

J'ai vraiment joui du travail d'équipe d'autant plus que la revue est un projet d'envergure et que dans un pays aussi large que le Canada, la communication écrite entre deux régions et deux peuples s'avère être une forme d'appui psychique et affectif. Souvent aux congrès et aux ateliers sur l'alphabétisation, la préoccupation qui domine est celle de l'isolement ressenti parmi les alphabétiseurs et les apprenants. La revue Literacy/ Alphabétisation est un des meilleurs moyens par lequel on peut « se parler » sur des distances géographiques et idéologiques.

Dans le présent numéro, vous trouverez un potpourri d'articles – une espèce de « bouquet printanier ». Bien qu'il n'y ait pas de thème précis cette fois, la couverture représente la préoccupation dominante et la direction qui sous–tend tous les articles et les comptes–rendus – celle de vouloir inculquer le plaisir de lire au monde. C'est dans cet espoir que nous passons le bâton à la nouvelle rédactrice en chef, Élise Mennie et à son équipe. Bonne chance!

Grand merci!

L'alphabétisation en vue de participer à l'économie

par Bill Fagan

On discute souvent de l'alphabétisation en vue de participer à l'économie dans le cadre de promouvoir ou de mettre sur pied des programmes de formation ou de perfectionnement en éducation destinés aux adultes. Au cours des années 1960, deux Lois ont été passées, une aux États–Unis et une au Canada, pour assurer de tels programmes. Le Canada a adopté la Loi sur la Formation technique et professionnelle dans le but d'assurer la formation nécessaire aux adultes pour les préparer pour le marché du travail. En autres mots, on s'attendait à ce que les personnes acquièrent des compétences et caractéristiques (y compris le perfectionnement académique) qui les rendraient plus rentables aux yeux d'un employeur. Au début, beaucoup de programmes avaient mis l'accent sur le perfectionnement académique. Cependant, en 1981, Ottawa retira le financement pour les programmes avec un perfectionnement académique en–dessus de la 8e année, niveau que l'on croyait être le niveau minimum d'entrée pour un programme de formation.

Plus récemment, des publications et des organismes se sont dits préoccupés du manque de participation à l'économie par beaucoup d'adultes qui ne possèdent pas les habiletés nécessaires en alphabétisation. Les deux organismes au premier rang dans la promotion de l'alphabétisation en faveur de l'économie, sont reliés à l'entreprise privée - une aux États–Unis et une au Canada.

Le Groupe de travail des entreprises privées du Canada sur l'alphabétisation a été fondé en 1985. Le but premier de cet organisme est de promouvoir une prise de conscience des effets du faible taux d'alphabétisation sur la participation et le fonctionnement sur les lieux de travail (Ritts, 1986). Selon le Groupe de travail, le coût direct de l'analphabétisme sur les entreprises s'élève à 4,2 billions de dollars par année, tandis que le coût indirect à la société atteint 10,7 billions de dollars par année (Chang, 1990). « Les chefs de fil d'entreprises privées se demandent si le Canada pourra demeurer concurrentiel sur le marché international avec des travailleurs qui ne sont pas capables de fournir à la demande croissante pour tout genre d'alphabétisation sur les lieux de travail » (Chang, 1990, p. 6) (Traduction libre). Selon Norton (1990) « La compétition mondiale, la perte d'emplois peu spécialisés causée par le déménagement des industries et l'introduction de la technologie, sont les façons dont on explique pourquoi des niveaux d'alphabétisation plus élevés sont requis » (p. 3) (Traduction libre). L'effet sur les travailleurs est décrit par Calamai (1988) tel que suit : « Deux millions de travailleurs à l'échelle du pays sont pris dans un étau entre leur analphabétisation et un accroissement indéfatigable d'emplois qui exigent des habiletés en lecture, en écriture et en calcul » (p. 37) (Traduction libre).

Le lien entre l'alphabétisation et les lieux de travail

Peu de personnes ne doutent qu'il existe un lien entre les niveaux d'alphabétisation et l'habileté de fonctionner au travail dans des tâches de lecture ou d'écriture; cependant, ce qu'on ne connaît pas, c'est le niveau ou l'étendue des exigences d'une telle alphabétisation. Sticht (1988-1989) constate que les liens entre les résultats de tests normalisés effectués sur des élèves d'âge scolaire et des tâches de lecture reliées au travail se situent entre 60 et 78 p.cent, ce qui indique un lien assez faible. Il n'existe aucune donnée à ce sujet. À titre d'exemple, Ritts (1986) indique qu'un rapport au ministre provincial du travail soumis par le Ontario Advisory

Council on Occupational Health en janvier 1986, « indiqua que l'alphabétisation parmi les travailleurs est un élément important des accidents de travail; cependant, Ritts admet que « des données concrètes n'existent toujours pas » (p. 57) (Traduction libre).

Mikulecky and Diehl (1980) ont démontré que les cols–bleus et les travailleurs d'entretien peuvent lire deux niveaux plus haut lorsqu'il s'agit de matériel relié au travail au lieu de matériel académique. Les membres du personnel professionnel, de bureau, de ventes ou de gestion ont démontré qu'ils pouvaient lire à 1,5 niveau plus haut. Sticht et. al. (1986) mettent l'accent sur l'importance des connaissances que le travailleur possède à l'égard de son domaine de travail en soupesant les liens entre l'alphabétisation et le travail. Ils démontrent qu'en prenant en ligne de compte les connaissances reliées au travail, que le niveau de lecture nécessaire à une alphabétisation qui donne un bon rendement, peut être réduit de jusqu'à cinq niveaux scolaires – de la 11e à la 6e année.

Sticht (1988–1989) remet également en question le fait que l'on puisse prédire la cote de rendement des résultats des tests en vue d'évaluer le rendement des employés éventuels. Il a dépouillé les dossiers d'un bon nombre des membres du personnel fonctionnellement analphabètes qui avaient été acceptés dans les forces armées au cours de la deuxième guerre mondiale et de la guerre du Vietnam, et a trouvé que le fait que 300 000 de ces individus soient acceptés entre les années 1976 et 1980, a été dû à une erreur de calcul des résultats de leurs tests. Sticht conclu sa recherche sur les analphabètes fonctionnels en disant :

> *« Les données indiquent que du point de vue de réussite face à l'achèvement de leurs formations militaire et technique, et face à une appréciation satisfaisante, quelque 80 p. cent du personnel analphabète fonctionnel avec un bas niveau d'aptitude, ont eu d'aussi bons résultats que le personnel avec une aptitude moyenne dans 80 à 95 p. cent des cas pour les trois périodes examinées » (pp. 69-70) (Traduction libre).*

Le caractère de l'alphabétisation sur les lieux de travail

Harste et Mikulecky (1984) constatent que « Les stratégies pour les travailleurs dans le domaine de l'alphabétisation sur les lieux de travail sont très différentes que les stratégies employées à l'école » (Traduction libre). Ils s'expliquent :

> *« En fonction du temps alloué à la lecture brute, les plus jeunes du secondaire font en moyenne 98 minutes de lecture reliée à leur travail d'école (y compris les devoirs). Ce chiffre est comparable au montant de lecture que fait le col–bleu (qui est de 97 minutes), mais beaucoup moins que le temps alloué à la lecture par les professionnels (qui est de 162 minutes) et de celui des travailleurs de bureau au milieu de l'échelle et des travailleurs dans les magasins (qui est de 168 minutes). La lecture pour les élèves au secondaire semble être très différente de la lecture reliée au travail. Lire au travail c'est lire pour accomplir des tâches, résoudre des problèmes et pour faire des évaluations sur l'utilité du matériel. Pour la grande majorité des élèves au secondaire ... la lecture se fait dans le but de trouver des données afin de pouvoir répondre aux questions d'un enseignant » (p. 66) (Traduction libre).*

Harste et Mikulecky soulignent également que la lecture sur les lieux de travail ne se fait pas de façon continue. Les données sur les travailleurs en électronique et sur les infirmières démontrent que moins de 2 p. cent de la lecture effectuée dans ces professions dure plus qu'une minute à la fois sans interruption. Ils décrivent l'action de lire sur les lieux de travail comme ceci : « Les travailleurs lisent, examinent, exécutent et se demandent des questions (p. 66) (Traduction libre). L'importance de l'interaction sociale est également mentionnée par Sticht (1975) et Mikulecky et Diehl (1980) qui ont démontré que les travailleurs peuvent bien se débrouiller avec de la littérature reliée au travail qui est de deux à cinq niveaux scolaires plus élevés que

leur niveau de lecture actuel si on y ajoute les éléments d'interaction sociale et de collaboration. Le facteur décisif pour l'alphabétisation sur les lieux de travail est vu comme étant les habiletés langagières orales.

Le rôle de l'école – les programmes d'alphabétisation

On a exprimé une préoccupation au cours des dernières années à l'égard des rapports entre l'école, les programmes d'alphabétisation et l'économie. Fingeret (1990) constate que l'accent que nous plaçons actuellement sur l'alphabétisation « ne confère pas plein pouvoir aux personnes démunies et défavorisées; il s'agit plutôt de maintenir le statu quo quant à la distribution des biens et du pouvoir, pas seulement qu'en Amérique, mais sur le plan mondial. Le but de l'alphabétisation dans le scénario actuel est de rendre les adultes capables de s'intégrer aux postes qui existent déjà sur le marché du travail (p. 36) (Traduction libre).

Kaestle (1990) et Venezky (1990) expriment des préoccupations semblables et voient peu de lien entre la mise en œuvre actuelle de l'alphabétisation et l'accroissement du pouvoir et de l'avancement. Venezky souligne que les tâches d'alphabétisation telles que « La formation pour l'appuyage sur les touches de hamburger et de frites sur une caisse munie d'un menu de repas rapides, ne suffit pas pour l'avancement aux postes administratifs à l'intérieur de telles entreprises » (p. 72) (Traduction libre).

L'évaluation est l'élément clé dans le rôle des rapports des programmes d'alphabétisation (soit aux élèves ou aûx adultes) et ceux offerts sur les lieux de travail. En dépit des données concrètes que l'on peut prédire entre les résultats des tests normalisés et le succès au travail, de tels tests sont communément employés à des fins d'inclusion et d'exclusion par rapport au « groupe d'alphabétisation sur les lieux de travail ». Ce que ces tests font ressortir c'est le mérite d'un diplôme de fin d'études secondaires (souvent perçu comme un test d'admissibilité), ou encore ils servent de facteur décisif à savoir si un enfant peut ou pas avancer au prochain niveau scolaire où il pourra, par la suite, prendre son test d'admissibilité. Cette façon d'entrer sur le marché du travail va peut–être à l'encontre des approches d'alphabétisation, telles que l'approche intégrée.

Ces genres de tests peuvent également aller à l'encontre des droits de la personne. Mikulecky et Diehl (dans Mikulecky, 1990) citent un cas aux États–Unis (Griggs v. Duke Power Company) dans lequel la court a jugé en faveur d'un postulant disant « que l'alphabétisation ne peut être employée que comme un mécanisme de dépistage à des fins d'embauchage lorsqu'on peut prouver irréfutablement que les tests d'alphabétisation portent sur les tâches qui font partie du travail » (p. 30) (Traduction libre). Quoique Mikulecky nous fait part qu'il y a eu plusieurs cas semblables aux États–Unis, aucun cas de ce genre semble avoir eu lieu au Canada.

Selon Sticht (1986), les programmes d'alphabétisation de courte durée destinés aux adultes ne sont pas réussis. L'alphabétisation est une habileté qui est d'abord acquise ensuite mise en pratique. De plus, dit–il, les programmes qui réussissent sont ceux qui ont été élaborés avec une certaine situation en vue. Sticht et. al. (1987) remarquent que les programmes d'alphabétisation qui sont intégrés à la création d'emplois marquent des progrès dans l'habileté de lire du matériel relié au travail. Ces progrès sont deux ou trois fois plus élevés que les progrès atteints dans les programmes d'alphabétisation généralisés. De plus, les progrès réalisés dans tout le domaine d'alphabétisation en utilisant l'approche intégrée, sont égalent à ceux des programmes d'alphabétisation généralisés, les surpassant même quelquefois. Cependant, on ne peut pas dire que l'inverse est vrai. Les apprenants inscrits aux programmes d'alphabétisation généralisés ne connaissent presqu'aucune amélioration dans la lecture axée sur leur travail.

Trois exemples de programmes réussis :

Le programme parrainé par la Travellers Insurance de Hartford, Connecticut par exemple, vise les personnes qui reçoivent de l'aide sociale. Les demandeurs doivent faire preuve d'un besoin financier, d'une motivation vive et d'une aptitude pour le travail de bureau. La programmation est directement axée sur le poste que l'apprenant occupera à la fin du programme. En plus, des programmes d'orientation sont offerts pour aider les participants qui ont des problèmes personnels ainsi que des problèmes médicaux, de logement et de garderie. Les apprentis–formateurs reçoivent un salaire minimum pour une durée de dix–huit semaines après quoi ils reçoivent le même salaire que leurs collègues. Le pourcentage du nombre de personnes qui terminent le programme est de 98 p. cent (Ritts, 1986).

À Vancouver, un manufacturier qui avait remarqué que certains des ses employés hésitaient de postuler pour des postes qui les avanceraient et que d'autres avaient même quitté leur emploi en raison de la nouvelle technologie qu'on avait introduite, établi un programme de formation en instruction de base. La moitié du programme était offert pendant les heures de travail. Peu après, le roulement du personnel diminua, le taux de productivité augmenta et dans les six prochains mois, la compagnie était rentable (Gibb–Clark, 1990).

Le district scolaire de Grande Cache en Alberta s'occupe d'un programme qui est fondé sur un partenariat important entre l'industrie et le district scolaire ce qui permet aux élèves du secondaire d'obtenir un enseignement généralisé en théorie et en perfectionnement professionnel dans huit matières mécaniques (l'industrie automobile, la mécanique lourde, le travail de carrosserie, la tôle, l'usinage/l'installateur des moulins, le soudage, la tuyauterie, l'électricité) dans un contexte pratique. Après avoir complété les 50 unités, les élèves sont permis de subir l'examen de première année du cours « journeyman » une fois leurs études secondaires sont achevées. Ce programme s'offre maintenant aux industries connexes (Beggs, 1990).

Calamai (1988) souligne que le succès de tels programmes dépend de plusieurs éléments. Il note que le premier programme national d'alphabétisation sur les lieux de travail au Canada, parrainé par Laubach Literacy par l'entremise d'une subvention fédérale de 1,2 million de dollars sur une période de trois ans, est en difficulté. Calamai soulève des questions telles que le contre–coup causé par le mot « alphabétisation » chez les cadres administratifs, les travailleurs, ainsi que chez les syndicats qui s'inquiètent que les travailleurs seront remerciés s'ils sont identifiés comme étant des analphabètes.

Les fabricants et les consommateurs

Enfin, on ne doit pas oublier que l'économie n'est pas basée uniquement sur les consommateurs. Le rôle des consommateurs influe sur le contrôle de la production et sur l'inflation. Jusqu'à quel point les consommateurs sont–ils alphabétisés, c'est–à–dire, alphabétisés en tant que consommateurs? Jusqu'à quel point sont–ils renseignés sur le « comment » de faire des achats et sur le pouvoir d'achat? Greber (1988) emploie le terme « alphabétisation budgétaire » qu'il maintien est « une nécessité de base quotidienne pour survivre et pour venir à bien » (p. 10) (Traduction libre). Il tient à ce qu'une telle alphabétisation soit développée à un bas âge et que celle–ci soit fondée sur deux concepts : de connaître la différence entre la valeur d'un produit d'après un individu et le prix de ce même produit; et de connaître le prix des occasions qui se présentent, c'est–à–dire, que pour chaque décision prise, il y a soit une occasion rejetée ou une occasion remise à plus tard. L'alphabétisation pour les fabricants ne doit pas être mise en pleine lumière en laissant à la noirceur l'alphabétisation pour les consommateurs.

Conclusion

Trois conslusions en sont tirées : (1) Le niveau d'alphabétisation sur les lieux de travail n'est pas déterminé par le niveau scolaire des personnes en question, mais plutôt par les besoins qui existent sur les lieux de travail. (2) Le

caractère de l'alphabétisation sur les lieux de travail diffère de l'alphabétisation que l'on offre généralement dans les écoles. (3) L'alphabétisation à des fins de participation économique, doit être comprise du point de vue des fabricants (travailleurs) et des consommateurs.

On doit se pencher sur deux questions : (1) La préparation à la participation économique doit–elle être une préparation d'adaptation? (2) Quel est le rôle des programmes d'alphabétisation (les programmes destinés aux adultes et ceux offerts dans les écoles) pour le genre de participation que l'on a en vue?

Références

Beggs, D.G. (1990). Letters to the Editor, Career Development News, 10.

Calamai, P. (1988). Better literacy skills crucial to Canadian workforce. In Broken words: Why five million Canadians are illiterate. Ottawa: Southam News.

Chang, K. (1990). Workplace literacy/illiteracy: A growing issue. Career Development News. 10, 1/6.

Fillion, K. (January, 1990). Shining rays of hope. Canadian Living, 42–47.

Fingeret, A. (1990). Literacy for what purpose?: A response. In R.L. Venezky, D.A. Wagner, B.S. Ciliberti (Eds.), Toward Defining Literacy (pp. 35–38). Neward, ED: International Reading Association.

Gibb–Clark, M. (1990). Study finds illiteracy affecting third of firms. Career Development News. 10, 8. (réimprimé du Globe and Mail).

Greber, D. (1988). Teaching the three R's of fiscal responsibility. Enroute. 16, 10-13/74.

Harste, J.C., and Mikulecky, L.J. (1984). The context of literacy in our society. In A.C. Purves and O. Niles (Eds.), Becoming readers in a complex society (Eighty–third yearbook of the National Society for Studies in Education (pp. 47-78). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Mikulecky, L. (1990). Literacy for what purpose? In R.L. Venezky, D.A. Wagner, and B.S. Ciliberti (Eds.), Toward defining literacy (pp. 24-34). Neward, DE: International Reading Association.

Mikulecky, L., and Diehl, W. (1980). Job literacy. Bloomington, IN: Reading Research Centre, Indiana University.

Norton, M. (1990). Investigating emerging workplace literacy requirements. Career Development News, 1, 3/8.

Ritts, M. (May, 1986). What if Johnny still can't read? Canadian Business, 54-57/124.

Scribner, S. (1986). Literacy in three metaphors. In N.L. Stein (Ed.), Literacy in American School: Learning to Read and Write. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Sticht, T. (1975). Reading for working: A functional literacy anthology, Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.

Sticht, T. (March, 1986). Job skills and basic skills: Training 'mid-level literates' for work with new technologies. Paper presented at the Work in America Institute Seminar on Training Policy, New York.

Sticht, T. (1988/89). Adult literacy education. In E. Rothkopf (Ed.), Review of research in education (pp. 59-96). Washington, DC: American Educational Research Association.

Sticht, T.G., Chang, F.R., and Wood, S. (Eds.). (1986). Cognitive science and human resources management: Advances in reading/language research, Vol. 4. Greenwich, CT: JAI Press.

Sticht, T.G., Armstrong, W.G., Hickey, D.T., and Caylor, J.S. (1987). Cast-off youth: Policy and training methods from the military experience. New York: Praeger.

Venezky, R.L. (1990). Gathering up, looking ahead. In R.L. Venezky, D.A. Wagner, and B.S. Ciliberti (Eds.). Toward defining literacy (pp. 70-74). Newark, DE: International Reading Association.

***Bill Fagan** est professeur au Département d'Éducation à l'Université de l'Alberta.*

L'Affichage

par Pat Rigg

Cet article vous présente des moyens d'employer la langue écrite (les panneaux de signalisation, les étiquettes, etc.) telle que trouvée dans l'environnement de ceux qui sont en train de devenir alphabètes.

QU'EST–CE que c'est? L'affichage est la langue écrite qui nous entoure : les enseignes de « défense de fumer », **de sortie**, les marques déposées sur les denrées alimentaires et les étiquettes sur les vêtements **(ADIDAS, LEVIS)**, etc. Dans une société lettrée, il existe un déluge de matériel imprimé. Même les nouveaux-lettrés arrive à déchiffrer le matériel imprimé puisqu'il paraît dans un contexte. Lorsque le contexte est connu, la personne est capable de lire une partie du message. À titre d'exemple, même les enfants âgés de trois ans au Canada et aux États–Unis sont en mesure de lire le nom **McDonald's** lorsqu'ils voient les « voûtes dorées » et de montrer du doigt pour indiquer leur céréale préférée sur l'étagère à l'épicerie (Hartse, Woodward and Burke, 1984).

Une collection d'exemples d'affichage peut être employée de plusieurs façons :

- pour démontrer aux apprenants adultes en alphabétisation qu'ils sont déjà en mesure de lire;
- pour offrir aux groupes des occasions de discussion et de résoudre des problèmes sur le matériel imprimé;
- pour inciter les apprenants à écrire.

POUR QUI est–ce que c'est? C'est pour les personnes qui sont en train de s'alphabétiser en anglais (pour celles qui sont alphabétisées dans une autre langue comme pour celles qui sont en train de s'alphabétiser pour la première fois. Les différences entre les deux groupes sont énormes, mais les deux groupes utilisent quotidiennement des produits et services qui nécessitent l'habileté de lire.

POURQUOI se servir de l'affichage?

Parce qu'il est lisible; parce qu'il est facile à obtenir et s'offre presque gratuitement; l'affichage comprend la lecture comme l'écriture. Il permet aux apprenants de maintenir le contrôle, de démontrer ce qu'ils peuvent déjà lire et écrire. Et c'est amusant!

COMMENT se sert–on de l'affichage?

Premièrement, on attire l'attention des apprenants à des exemples de matériel imprimé. Faites un tour d'horizon de la salle de classe. Il y a peut–être des enseignes de « défense de fumer », des enseignes prêts des commutateurs, des directives vous avertissant des démarches en cas d'incendie, des marques déposées sur les crayons, des noms sur les cartables des apprenants et des étiquettes sur les vêtements aussi bien que les slogans sur les T-shirts et les coton-ouatés. Demandez à la classe de voir combien d'articles d'affichage ils peuvent trouver dans la salle de classe et faites–en une liste sur le tableau ou sur l'appareil de projection.

Deuxièmement, demandez aux membres de votre classe de faire des remue–ménage pour des exemples et d'en dresser une liste. Beaucoup

d'exemples proviennent des poches, des portefeuilles, ou des bourses des participants tels que les permis de conduire, les cartes de crédit, les cartes d'identité, la monnaie, les livrets de chèques, etc. Beaucoup d'apprenants mentionneront des catégories à titre d'exemple au lieu d'exemples précis (« panneaux–réclame » au lieu de « la douceur des Camels »). Dressez une liste de catégories et demandez ensuite aux apprenants de vous donner des exemples pour chaque catégorie. Le but de cet exercice est de se rendre compte que nous sommes entourés de matériel imprimé et que nous en lisons beaucoup sans s'en rendre compte.

Vos apprenants voudront peut–être se procurer des exemples à l'extérieur de la salle de classe soit en groupes ou en paires. Ils peuvent aller se promener dans les rues en notant (par écrit) tout ce qu'il y a à lire (plaques d'immatriculation, les autocollants de pare–chocs, les insignes sur les voitures et sur les pneus, les noms des rues, les boîtes aux lettres, les noms des immeubles, les panneaux de signalisation de stationnement interdit, les arrêts d'autobus). S'il y a des magasins, ils peuvent prendre leurs noms en note, ainsi que les logos de VISA et de MASTERCHARGE et les mots APPUYEZ/TIREZ sur les portes de magasin, les heures d'ouverture et les annonces affichées dans les fenêtres. Ils peuvent aussi aller dans une épicerie, un drugstore ou une quincaillerie et faire la liste des premiers 50 ou 100 articles à lire.

Si possible, obtenez du film et des caméras afin que les apprenants puissent prendre des poses du matériel imprimé (diapositives ou photos). Ceci leur permet de décider quels genres de matériel imprimé ils veulent choisir comme exemples ce qui entraînera une discussion sur le genre d'exemples à l'aide de dessin ou d'écriture. Ils se dresseront peut–être même une liste de ce qu'ils veulent poser avec un aide–mémoire en marge indiquant où ces articles se trouvent. La discussion et la prise de décisions font participer l'apprenant en l'obligeant de se souvenir de certain matériel imprimé, un processus de relecture mentale. Les caméras permettent aux apprenants de saisir les contextes dans lesquelles se trouvent certain matériel imprimé et lorsque ces exemples sont rapportés dans la salle de classe, il est plus facile pour les autres apprenants de reconnaître les photos qu'il le serait de lire les enseignes recopiées à la main.

Que pouvez–vous faire DAVANTAGE?

Écrivez votre propre matériel imprimé.

Il importe que les apprenants reconnaissent qu'ils sont capables de créer leur propre affichage. Une grande feuille de papier journal peut être la cible des graffiti des apprenants et des formateurs. Un tableau d'affichage peut aider les apprenants à faire des arrangements de transport ou de garderie ainsi que d'annoncer des ventes de garage, des fêtes de classe ou d'école, etc. Les apprenants peuvent faire un tableau d'affichage d'exemples sur l'affichage par catégorie tels que les enseignes dans la rue, l'étiquetage des denrées, les annonces, etc. Les apprenants peuvent dessiner leurs propres slogans sur un T–shirt avec de la peinture de tissu. Ils peuvent en faire de même pour les autocollants de pare–chocs en utilisant du papier Contact.

Classez les exemples

Si vous avez des images, elles peuvent être manipulées en les plaçant dans une catégorie ou une autre. Les apprenants devraient tenter cet exercice en groupe pour qu'ils aient l'occasion de discuter du matériel imprimé et du contexte. Les groupes devraient échanger d'exemples en les classant également. À la fin de cet exercice, les groupes pourraient discuter des raisons pour lesquelles ils ont classés les images dans des catégories différentes. Ceci démontre le hasard des catégories, mais plus important, il permet aux apprenants de discuter des éléments du matériel imprimé et du contexte (et de son but) qui sont les plus importants.

Si vous n'avez pas d'images, les apprenants peuvent coller chaque exemple sur une carte de 3 sur 5. La création de ces cartes les oblige de

traduire leurs notes abrégées et de les rendre par des exemples clairement lisibles. Ils se consulteront probablement pour s'assurer que leur orthographe et que les majuscules soient conformes aux normes prescrites. Cette activité ne sera pas aussi intéressante que la précédente, ni ne permettra-t-elle aux apprenants d'apprendre ni de s'entre-aider autant que l'activité précédente.

Lisez le monde en lisant les mots.

Que signifient les exemples d'affichage? Quels sont les messages implicites que nous lisons dans un panneau-réclame, dans une annonce dans une revue, sur une boîte de lessive? Quels sont les suppositions qui sous-tendent ces messages implicites? Lorsque nous tentons de répondre à ces questions nous rentrons parfois dans des discussions qui traitent des structures politiques, sociales, et économiques, ce qui peut nous mener à reconnaître le racisme ou le sexisme. Si, par exemple, nous comptons le nombre de personnes dans les annonces d'automobiles, et calculons le pourcentage des personnes autres que des blancs, nous commençons à deviner quelles sont les suppositions des vendeurs d'automobiles. Beaucoup d'apprenants et de formateurs se sentent mal à l'aise dans ce genre de discussion, c'est pourquoi je ne le propose qu'à ceux qui se sentent confortables (et aux apprenants qui sont de l'avis que ce genre de discussion est relié à leurs buts).

Références

Harste, Jerome C., Woodward, Virginia, and Burke, Carolyn. 1984. Language Stories and Literacy Lessons. Portsmouth, NH.: Heinemann.

***Pat Rigg** est conseillère pédagogique en langue et en alphabétisation à Tucson (Arizona).*

« J'ai besoin d'aide »

par Nan Nichols

« J'ai besoin d'aide ». Le ton urgent de ce message enregistré sur ma répondeuse automatique m'a touchée. Quelques moments plus tard, l'homme téléphona une deuxième fois pour laisser ses coordonnées. Il n'y avait rien hors de l'ordinaire dans son message. Un financement gouvernemental continu permettra aux groupes d'alphabétisation tels que le Dartmouth Literacy Network (DLN) de répondre au besoin d'une alphabétisation de base comme le message le demandait : « J'AI BESOIN D'AIDE ».

Au cours des trente–six derniers mois durant lesquels le DLN était en marche, les gens ont placé environ 3 900 appels pour exprimer leur intérêt au programme ou un désir d'enseigner, et pour demander des détails relatifs aux classes. Ils y trouvent toujours de l'espoir et de l'encouragement. Le taux d'intérêt communautaire est élevé pour un réseau d'alphabétisation n'ayant qu'une année–personne. Il n'y a aucun besoin de faire de la publicité tellement la demande est forte. Selon un des sondages Gallup, les Canadiens placent l'analphabétisme au deuxième rang parmi les questions sociales d'actualité bien qu'au DLN, il soit au premier rang.

Une subvention du Secrétariat d'État a permis le DLN d'embaucher une personne chargée de tirer des renseignements des dossiers du DLN qui consistent de dossiers détaillés de 300 apprenants et de leurs sessions d'apprentissage avec leur alphabétiseur couvrant une période de trente–six mois; les données serviront à appuyer les demandes de subventions. Par ce processus, nous avons découvert des choses qui nous ont rendus humbles et frustrés.

Qui sont les analphabètes fonctionnels ? Non, ils ne sont pas les nouveaux–arrivés au Canada. C'est peut–être surprenant, mais ils sont vos voisins, vos amis, les fournisseurs de services, voire même vos collègues. Le numéro du bulletin APEC (Atlantic Provinces Economic Council) paru en février 1989, a donné comme définition à l'analphabétisme « l'inhabileté de bien pouvoir participer pleinement aux activités communautaires ». En autres mots, ils sont des Dartmouthiens ordinaires qui partagent un besoin inné pour une dignité et une estime de soi, mais qui leur ont toujours été refusés.

Au DLN, le premier contact avec l'apprenant est toujours suivi d'une interview personnelle. C'est au cours de cette interview que les besoins de l'apprenant sont évalués et que l'on discute du genre d'alphabétiseur qui serait le mieux disposé à bien s'entendre avec l'apprenant. Le prix que l'analphabétisme nous a coûté sur le plan physique aussi bien que sur le plan affectif, est évident dans les expériences personnelles qui nous sont décrites. Les notes écrites sur des feuilles de papier mettent en évidence les faits auxquels on pourrait s'attendre, mais mêmes ces faits sont révélateurs. Il y a des apprenants éventuels qui ont tellement été critiqués lors d'expériences éducationnelles structurées, qu'ils sont très appréhensifs. Sont–ils en train de se coincer dans une autre expérience négative ? Quels choix ont–ils ? Y a–t–il d'autres programmes qui vont vraiment au cœur de la question de l'analphabétisation ? La plupart n'ont ni les habiletés ni la confiance en eux–mêmes pour participer activement dans le cadre d'un programme de collège communautaire ou d'éducation permanente. Ce qu'il leur faut c'est de restaurer leur estime de soi et d'acquérir une formation de base pour leur permettre d'accéder aux ressources d'apprentissage qui se trouvent dans les bibliothèques et les collèges communautaires.

La documentation sur les programmes offerts au DLN les décrit comme étant des cours libres en lecture et en écriture destinés aux adultes. Les cours sont élaborés par l'apprenant et visent les buts identifiés par l'apprenant. Les dossiers nous donnent une idée des buts qu'ont exprimés les apprenants. Quatre–vingt–dix p. cent des apprenants ont indiqué comme but premier, l'auto–amélioration et soixante–et–un p. cent ont indiqué comme deuxième but, l'occasion de se trouver de l'emploi. Leurs buts sont concrets et ils sont des buts à court terme. D'autres commentaires faits par les apprenants sont : « Je ne peux pas me trouver de l'emploi - je dois savoir comment »; « j'aimerais prendre un livre et le lire »; « Je veux savoir comment écrire mon nom, lire les noms des rues, écrire des lettres »; « j'en ai marre de faire semblant- la vie est trop difficile » ; ou encore, « j'aimerais pouvoir lire pour que je n'aie pas à demander aux autres ».

Les compagnies canadiennes font face à des difficultés croissantes quant à l'introduction des technologies nouvelles puisque certains employés ne sont pas des alphabètes fonctionnels. Le numéro du mois de février 1989 *APEC Newsletter*, indique que le coût de l'analphabétisme se voit dans l'augmentation des prix qu'a à payer le consommateur pour couvrir les erreurs ; il se voit également dans l'augmentation des coûts médicaux et de compensation, dans la diminution salariale, dans un taux de productivité moins élevé et dans la perte des revenues de taxation.

Il ne s'ajit pas, toutefois, que d'une simple question de niveau d'éducation. Le *Southam Report* indique que plus que la moitié des 4,5 millions d'analphabètes fonctionnels au Canada ont répondu qu'ils avaient fréquenté le secondaire et un tiers de ceux-ci disent même l'avoir complété.

En outre, dans le sondage récent de Statistiques Canada en 1989 intitulé *Literacy Skills Used in Daily Activities*, on y trouve quatre niveaux d'alphabétisation :

Niveau 1 : Difficulté à comprendre le matériel écrit.

Niveau 2 : Capacité de lire le matériel écrit pour certains besoins.

Niveau 3 : Capacité de lire le matériel écrit simple, dont la présentation est claire et non compliquée.

Niveau 4 : Capacité de lire le matériel qui se rapporte aux activités quotidiennes.

Les statistiques du DLN viennent appuyer ces énoncés. Soixante–dix p. cent des apprenants du DLN sont âgés de 26 à 50 ans. Parmi ceux–ci, le nombre d'hommes est trois fois plus élevé que le nombre de femmes. Les dossiers du DLN indiquent que sa clientèle se situe entre les niveaux 1 et 3. Le but à long terme du programme est d'aider à chaque apprenant à atteindre le quatrième niveau. Selon les résultats du sondage de Statistiques Canada et les données que l'on trouve dans les dossiers du DLN, le nombre éventuel d'apprenants s'élève jusqu'à 40 p. cent de la population.

Le fait que le DLN répond à un besoin réel est reconnu par les agences qui renvoyent leurs clients au DLN tels que le Centre d'emploi et d'immigration du Canada (CEIC), les services correctionnels, les organismes de pharmacodépendance, la Commission des accidents du travail, les services sociaux, l'aide juridique, l'éducation permanente, la santé mentale en plus des entreprises. Une agence nous renvoye un client en leur parlant du programme, mais c'est l'apprenant même qui doit faire le contact avec le DLN puisque l'alphabétisation doit être le but de l'apprenant.

Pour certains, le fait d'admettre qu'ils ont des lacunes est très pénible. Dans certains dossiers on peut lire des remarques telles que « Ne téléphonez pas au bureau ou à domicile », et « N'envoyez aucune documentation par la poste ». Ces remarques

se rapportent à l'envoi de bulletins et des avis annonçant les ateliers à l'intention des alphabétiseurs et des apprenants. Ces apprenants ont caché le secret de leur analphabétisme de leurs employeurs et même de leurs familles. C'est pourquoi lors des ateliers ou des fonctions sociales, on ne se réfère jamais aux personnes comme des « apprenants » ou comme des « alphabétiseurs ». Ils se réunissent en tant qu'individus qui partagent la joie d'apprendre et ne sont connus que par leur petit nom.

Pour les alphabétiseurs bénévoles, qui, sur une période de trois ans, ont donné quelque 13 100 heures au programme, c'est un travail fait avec plaisir. Dans le numéro d'automne 1990 de la publication *Adult Education Quarterly*, Francis E. Kazemek constate que la plupart des programmes actuels ne donnent pas aux apprenants une voix dans la livraison du programme ... sans la participation active de l'adulte, l'éducation en alphabétisation demeurera insuffisante et inefficace. Voilà où se trouve le point fort du programme du DLN. Le programme trouve sa réussite dans le fait que les apprenants ont une voix dans le choix de leurs buts.

En général, les femmes qui agissent en tant qu'alphabétiseurs bénévoles, sont quatre fois plus nombreuses que les hommes. En dépit du fait qu'on ne demande aux alphabétiseurs de rester que pendant six mois, la période moyenne d'emploi en 1990 était de onze mois. Quoique quelques personnes étaient en retraite, la plupart sont des professionnels avec des obligations familiales mais qui font des efforts pour se rencontrer avec un apprenant deux fois la semaine. Quatre–vingt–trois p. cent des alphabétiseurs détiennent des licences universitaires ou une formation postsecondaire. Les raisons pour lesquelles ils font du bénévolat varient. Souvent on donne comme raison avoir rencontré une personne analphabète par hasard et s'avoir rendu compte que ce n'est que par la grâce divine que certains ne sont pas analphabètes. Cela donne à réfléchir.

Nous trouvons d'intéressantes histoires à l'intérieur des dossiers détaillés des alphabétiseurs et dans les états périodiques des apprenants. Le progrès ne se déroule pas nécessairement facilement. Il y a parfois des difficultés de la part des alphabétiseurs et des apprenants, mais ils font de gros efforts pour les contourner de façon à ce que les deux parties soient satisfaits.

Le DLN est réaliste dans son approche pour répondre aux besoins des analphabètes. Cependant, aucun palier gouvernemental est prêt à porter un appui solide et permanent à son programme. Les gouvernements ont « passé à côté » des analphabètes fonctionnels n'étant pas perçus comme une responsabilité gouvernementale tout comme, le semblerait–il, le DLN.

Les dossiers sur la programmation révèlent une lutte financière continuelle pour la survie des programmes offerts. Au cours des trois dernières années, c'est le centre de l'éducation permanente de Dartmouth qui a fourni un financement régulier au DLN. Il existe un tas de papetrie sur les demandes de financement faites auprès du CEIC, les formulaires de demande relatifs à l'article 38, et les demandes auprès du Secrétariat d'État. Les dossiers font montre de la générosité des dons payés en nature par les membres de la collectivité.

Voilà que j'ai terminé le dépouillement des dossiers. Les données sont présentées clairement à l'aide de graphiques et de tableaux. Nous ne pouvons qu'espérer qu'elles auront une impression favorable sur les sociétés qui seront approchées pour un financement de base nécessaire.

Il me paraît, cependant, très évident d'après les dossiers que les difficultés, les attentes et les récompenses des apprenants et des alphabétiseurs ne sont pas une très grande préoccupation d'aucun niveau gouvernemental. Bien que les gouvernements continueront de parler d'« évaluation des priorités », ce sera au dépens de la communauté. S'il n'y a pas de personnel en place pour répondre directement aux besoins des apprenants, ceux-ci souffriront également. Une

répondeuse automatique et un coordonnateur ne suffisent pas pour répondre à ces besoins. Tout comme l'a dit la personne qui avait appelé, « J'ai besoin d'aide », moi aussi j'ai besoin d'aide pour comprendre pourquoi nous avons à mettre des heures à formuler des demandes de financement dans l'espoir d'obtenir les fonds nécessaires au fonctionnement du programme de semaine en semaine et ce en dépit du fait que le DLN a toujours fait preuve de ses mérites.

Pour paraphraser Ernie, un apprenant qui, sur son formulaire de demande, a écrit : "Can't work eny more cuz I can't read enought" (Je ne peux plus travailler parce que je ne peux pas assez bien lire), eh bien moi, Ernie, je ne peux plus travailler parce que j'ai trop lu. Les dossiers sont bouclés et je suis devenue alphabétiseure.

Nan Nichols est formatrice au Dartmouth Literacy Network en Nouvelle Écosse. En plus, elle fait du lobbying et elle défend les droits des personnes défavorisées et handicappées à Halifax–Dartmouth.

ALPHA 90 : Recherche courante en alphabétisation

Édité par Jean–Paul Hautecœur
Publié par la Direction générale de l'éducation des adultes
du ministère de l'Éducation du Québec

Révisé par Grace Malicky

Les exposés qui se trouvent dans ce tome décrivent les programmes d'alphabétisation et la recherche effectuée par des auteurs francophones du Canada, des États–Unis and de l'Europe de l'ouest. Quoique plusieurs des auteurs européens sont originaires de la France, il y a aussi des exposés qui font le bilan de projets d'alphabétisation en Espagne, en Sicile, en Bretagne, en Irlande, dans Les Pays–Bas, en Belgique et en Allemagne. Le fait que le Québec et l'Ontario francophones soient inclus avec un groupe majoritairement européen, est un reflet de la réalité politique qui divise les Canadiens anglophones et francophones. Il est à espérer que la publication de ce tome dans les deux langues officielles sera vue comme un pas vers un plus grand partage d'information entre les formateurs en alphabétisation et les chercheurs à travers le pays. De plus, cet ouvrage donne aux éducateurs et aux chercheurs de l'Amérique du Nord la possibilité d'agrandir leur perspective en matière d'alphabétisation, aspect que l'on ne trouve pas dans les publications émanant du Canada anglais et des États–Unis.

Un extrait de *Through a Glass Darkly: Functional Illiteracy in Industrialized Countries* par Velis publié par UNESCO en 1990 fait partie de l'introduction. D'après Velis, les discussions sur l'alphabétisation priment souvent sur les considérations économiques avant les considérations humaines ou sociales. « Comment nous nous sommes éloignés de la position qui fait valoir l'alphabétisation pour des raisons de justice sociale ou de front commun. » (Traduction libre) (p.20). Il constate que l'alphabétisation fonctionnelle, ou ce qu'il appelle l'alphabétisation nouvelle, joue un plus grand rôle dans les programmes de l'Amérique du Nord que ceux de l'Europe. Malgré le fait que les exposés soient présentés dans un ordre qui reflète cette différence entre les deux continents, peu des exposés de ce tome, qu'ils nous parviennent de l'Amérique du Nord ou de l'Europe, mettent l'accent sur le développement économique comme étant l'objectif premier des programmes d'alphabétisation.

En réalité, l'affirmation la plus ardente face au caractère socio-politique de l'alphabétisation ou son lien avec la justice sociale vient de Noella McKenzie selon son expérience comme Indienne montagnaise au Québec. Son exposé est communiqué des points de vue de sa mère et de son père et fait ressortir les aspects négatifs de l'alphabétisation, c'est–à–dire, l'élément d'apprivoisement et de subjugation. Cette expérience va à l'encontre des points de vue de Gonzales et de Fernandez qui présentent l'alphabétisation comme un moyen d'affranchissement et de libération dans le cadre d'un programme d'alphabétisation pour les régions défavorisées de l'Espagne rurale. En adoptant une approche freirienne, l'éducation se donne comme but, l'animation socio–culturelle par le renouvellement de « la culture paysanne en l'interprétant et en lui accordant un rôle actif dans l'histoire » (Traduction libre) (p. 379). Ce projet souligne la pertinence des idées de Freire pour les pays industrialisés ayant des collectivités marginalisées telles que les personnes représentées par McKenzie. Les idées de Freire sont également trouvées dans l'ouvrage de van Dijk en Amsterdam qui porte sur les femmes.

Les aspects socio–politiques de l'alphabétisation sont aussi reflétés dans les programmes populaires d'alphabétisation d'autrefois offerts aux Québécois francophones tels que décrits par Hautecœur ainsi que dans les programmes de développement communautaire actuels offerts aux Franco–ontariens tels que décrits par Wagner. Au Québec, toutefois, Hautecœur remarque que l'alphabétisation des adultes s'est intégrée aux programmes de l'éducation ordinaire faisant en sorte que l'alphabétisation devient de plus en plus partie intégrante des établissements d'éducation et son rôle auprès du rassemblement populaire, militant et social de l'alphabétisation diminue de plus en plus. Ce développement a mené à un accroissement du financement des programmes d'alphabétisation et, de façon paradoxale, à une diminution de la demande pour ces programmes.

L'avantage d'élaborer des programmes d'alphabétisation destinés aux adultes hors du système scolaire est mis en valeur par Dalton, Derbyshire, Mernagh et Wrynn lorsqu'ils décrivent le projet national d'alphabétisation en Irlande. Alebeek et Krol se préoccupent du rassemblement récent des Pays–Bas qui vise à incorporer les écoles ouvertes sous la régie du ministère de l'Éducation. Le prix de l'augmentation du financement des programmes d'alphabétisation sous l'abri des établissements éducationnels est très élevé.

L'aspect social de l'alphabétisation est également reflété dans le besoin déjà identifié par bon nombre d'auteurs en invitant la participation d'une gamme d'agences et de services sociaux pour combler les besoins des apprenants défavorisés. Fox et Baker décrivent une série de stratégies dans le cadre d'un programme à Washington, D.C. qui comprend l'alphabétisation entre les générations et le plaidoyage pour le langage écrit simple. À Bruxelles, Marissal indique que les écoles qui exigent des devoirs de leurs apprenants font partie du réseau des organismes qui offrent d'autres services tels que les centres d'aide sociale et juridique, les cliniques médicales, les associations socio–culturelles pour les immigrants, les bilbiothèques, etc.

Plusieurs auteurs des exposés appuyent le rôle de l'apprentissage coopératif. Dans les projets d'alphabétisation pour des enfants défavorisés en Isarël et au Québec, Fijalkow décrit un changement dans les rôles des enseignants et des enfants. Dans ces projets, les enfants font état d'un processus social plus qu'individuel lorsqu'ils collaborent ensemble et s'entre–aident pour apprendre à lire. Aux États–Unis, Fox et Baker avec Dalton et d'autres en Irlande, et Alebeek et Krol dans Les Pays–Bas préconisent également le besoin qu'ont les adultes analphabètes d'apprendre en groupe plutôt que l'enseignement dispensé seul à seul qui existe dans beaucoup de programmes d'alphabétisation bénévoles. Les programmes d'alphabétisation entre les générations tels que décrits par Lorenzetto en Sicile, exigent que les parents travaillent avec les enfants. Même dans les programmes d'alphabétisation assistés par ordinateur en France, Berterreix reconnaît l'importance de l'aspect culturel ainsi que le besoin de travailler en groupe aussi bien que seul à l'ordinateur. L'importance culturelle est soulignée davantage dans une étude effectuée en France par Brunetière, Metay et Sylvestre qui ont identifié un groupe culturel analphabète qui employait des qualités telles que la dépendance et l'indépendance, l'isolement et l'intégration, le savoir et la connaissance, la pensée globale et la pensée ordonnée, etc. Ils se disent contre une attitude condescendante envers la culture des analphabètes et pour la légitimation de la culture populaire.

Il n'y a qu'un exposé qui prône une approche fortement individuelle. Il s'agit d'un projet de recherche effectué en Allemagne par Kamper et Rubsamen qui ont élaboré des stratégies d'évaluation et d'enseignement centrées autour des bases cognitives et perceptuelles de l'alphabétisation. L'analphabétisation est perçue comme étant une incapacité individuelle plutôt qu'un résultat d'inégalités dans le cadre socio–politique de la société. Cette idée n'explique pas la question soulevée par plusieurs autres auteurs dans ce tome : pourquoi le taux d'analphabétisation est–il plus élevé parmi les personnes défavorisées

que parmi les personnes favorisées au sein de la société? Rubsamen et Kamper notent également qu'en Allemagne, la plupart des programmes d'alphabétisation sont en place dans des établissements pour l'éducation des adultes avec peu de groupes indépendents et aucun organisme de bénévolat.

Certains auteurs qui paraissent dans ce tome semblent vouloir s'éloigner de « l'alphabétisation nouvelle » telle que décrite par Velis. Fox et Baker, par exemple, décrient les affirmations alarmistes reliées aux coûts de l'analphabétisme en Amérique aussi bien que les suppositions banales quant au lien entre l'alphabétisation et le développement économique. En Bretagne, Barton a effectué une étude sur l'alphabétisation pour un usage quotidien et a conclu que l'alphabétisation axée sur l'école ou sur l'emploi ne reflète pas les activités quotidiennes des apprenants. Le seul exposé qui semblait prôner « l'alphabétisation nouvelle », est celui d'Obled. Dans sa description du projet d'enseignement ouvert à multimédia en France, il puise ses idées chez le monde d'affaires en employant de la terminologie telle que l'industrialisation de l'instruction.

En somme, ce tome se distingue de bien d'autres qui mettent l'accent sur l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation sur les lieux de travail et s'est forgé une place dans la littérature courante au Canada anglais et aux États–Unis. Cependant, il serait peut–être mieux intitulé « Les programmes d'alphabétisation » au lieu de « La recherche courante en alphabétisation ». Les descriptions des programmes sont rarement accompagnées de données pour bien documenter l'effet des programmes sur les apprenants en alphabétisation. Quoique les exposés ont une valeur informative en ce qui regarde la gamme de programmes d'alphabétisation offerte en Europe et dans trois contextes nord–américains, le lecteur a peu de renseignements pour juger du bien de leur efficacité. Puisque beaucoup de ces projets sont récents, les données paraîtront, sans doute, dans des publications d'ici peu.

***Grace Malicky** est professeure au Département d'Éducation à l'Université de l'Alberta à Edmonton.*

Leadership For Literacy: The Agenda for the 1990s

par Forrest P. Chisman et associés;
Jossey–Bass, San Francisco; 1990.

soumis par John Dodson

Ceux qui détiennent le pouvoir négligent l'alphabétisation. Dans ces onze articles, rédigés par des analystes de la politique de l'alphabétisation, les auteurs font un diagnostique et suggèrent des changements en alphabétisation sur plusieurs plans : l'enseignement, les logiciels, la recherche, le financement et la formation de réseaux.

Étant donné que l'avenir offre peu de chances pour obtenir un poste de formateur en alphabétisation, la plupart des formateurs américains en formation de base pour adultes détiennent également des postes d'enseignants à l'élémentaire ou au secondaire, au dire de Susan Foster. En plus de recevoir une faible rémunération, ils reçoivent peu de perfectionnement professionnel soit avant ou pendant leur emploi. « ... ils sont souvent choisis parce qu'ils sont des gens compatissants plus que parce qu'ils possèdent des habiletés pédagogiques particulières ou une formation particulière » (Traduction libre). « Ce qu'il leur manque en tant que ressources professionnelles, ils tenteront de combler en y mettant plus d'énergie, d'enthousiasme et de compassion envers leurs élèves » (Traduction libre).

Le décrochage chez les apprenants en alphabétisation est fréquent. Entre 30 et 50 p. cent abandonnent au cours des premières semaines, selon Forrest Chisman, et peu de programmes peuvent démontrer un taux de réussite considérable, ajoute Susan Foster. Le taux de décrochage élevé est souvent attribuable au manque de motivation et de ressources, mais, au dire de Hanna Fingeret, les besoins des apprenants sont ignorés. Souvent, les apprenants adultes ont besoin des services de garderie, de transport à la classe ainsi que des récompenses significatives telles qu'une augmentation salariale, une promotion ou une reconnaissance sociale pour l'effort qu'ils démontrent en poursuivant leurs études.

Les programmes d'alphabétisation faibles sont vus d'un air sceptique par les entreprises et les gouvernements. Lorsque les commanditaires n'arrivent pas à trouver des programmes d'alphabétisation extraordinaires, c'est–à–dire, des programmes réussis, ils remettent la responsabilité de l'alphabétisation au système scolaire. Malgré tout, « dix à quinze millions des travailleurs américains sont dépourvus d'habiletés de base...» (p. 146) (Traduction libre). C'est de cette façon, que les programmes sous–financés et de mauvaise qualité doivent se trouver un appui financier.

Il n'existe presque pas de logiciel pour l'alphabétisation et les logiciels à notre disposition sont de très faible qualité, de dire Arnold Packer et Wendy Campbell. Toutefois, « la technologie facilite l'offre des cours où l'inscription ou l'abandon demeure ouvert et permet à l'apprenant de suivre le programme à son propre rhythme – un avantage pour les adultes qui travaillent et qui ont à leur charge des enfants ou des aînés » (Traduction libre). En plus, l'ordinatique peut desservir un plus grand nombre d'adultes qui ont besoin d'une formation de qualité à des coûts réduits. Les apprenants qui ont accès à des programmes munis de disques vidéos interactifs connaissent une meilleure estime de soi due « à la rétroaction

immédiate et non–critique, et à l'habileté acquise sur l'ordinateur ... » (p. 127) (Traduction libre). Les apprenants restent et apprenent plus en moins de temps.

Les États–Unis n'ont qu'une poignée de chercheurs chevronnés en alphabétisation. De ce fait, les questions de première importance en alphabétisation demeurent sans réponses : comment évaluer l'acquisition des habiletés des apprenants ? quels sont les meilleurs moyens d'enseignement ? et quelles sont les qualités que doivent posséder les formateurs en alphabétisation ? (p. 109) (Traduction libre).

L'alphabétisation en tant que question de première importance, ne paraît pas encore à l'ordre du jour de ceux qui détiennent le pouvoir (xiv). L'alphabétisation est sous–financée, non–recherchée et manque de personnel. Le peu de formateurs chevronnés qui ne sont pas reconnus en tant que professionnels envisagent un avenir peu prometteur. Mais le besoin pour des programmes qui sont « efficaces, pertinents et imputables pour étoffer les habiletés de base à un niveau requis par une économie concurrentielle et très productive, n'a jamais été aussi élevé.

En conclusion, une pluie glaçante vient d'éteindre l'espoir des apprenants et des formateurs américains en alphabétisation. La lecture de ce livre, cependant, pourrait faire disparaître quelques nuages.

***John Dodson** est enseignant du programme d'anglais langue seconde à Ottawa. Il est également un des nouveaux membres à siéger sur le Comité d'édition du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.*

NewsAble

Un essai en alphabétisation de base aux adultes

par Nadine Dupont

NewsAble est une trousse de matériel de ressource créée par le groupe NewsLink qui se veut un échange sur l'alphabétisation dans les journaux internationaux. Il s'agit d'un groupe qui s'est inspiré de *Newspapers in Education Program (Les journaux dans les programmes d'enseignement)* de l'association des journaux communautaires de l'Ontario. La trousse a été créée pour le programme d'alphabétisation aux adultes. Dans le but de marquer l'Année de l'alphabétisation internationale, la publication **NewsAble** a été distribuée gratuitement aux programmes d'alphabétisation destinés aux adultes à l'échelle nationale. Une version française du programme intitulée *AlphaPresse* fut également distribuée. Des sessions de formation pour la mise en œuvre du programme ont eu lieu lors de la distribution.

NewsAble se veut une excellente ressource pour tout programme d'alphabétisation aux adultes. Les idées pour le travail de groupe ou de classe sont offertes à l'intérieur de chaque module qui répond aux besoins de tous les programmes, que l'enseignement soit dispensé seul à seul ou en groupe. Les activités sont ouvertes et permettent à l'apprenant de faire ses propres choix. L'apprenant est immersé dans des situations de lecture non artificielles de façon à le renseigner sur la situation mondiale et communautaire.

La trousse **NewsAble** est très conviviale. Les activités qui ont trait à n'importe quelle partie d'un journal peuvent être facilement trouvées. Les cartes d'activités sont attrayantes et ont une composition très claire et mènent souvent à d'autres idées. D'ailleurs ces cartes m'ont bien servie dans mon enseignement soit seul à seul ou en classe et les apprenants les ont appréciées. Le journal m'a toujours paru comme une excellente ressource pédagogique puisqu'il contient souvent des renseignements qui sont assez bien connus par l'apprenant ce qui fait que les mots sont plus faciles à reconnaître. Un autre avantage de ces cartes est qu'elles fournissent des activités facultatives qui sont toujours prêtes à employer. Il s'agit d'une ressource par excellence qui devrait faire partie de toute collection en alphabétisation.

Nous félicitons ceux qui ont œuvré à la conception de cette trousse pour cette collection d'activités à la fois imaginatives et pratiques. Cette trousse renferme des activités qui exigeront que l'apprenant consulte chaque section du journal. L'alphabétiseur chevronné employe, sans doute, des activités semblables, mais cette trousse viendra s'ajouter à sa collection et mènera peut–être même à des idées nouvelles pour son programme.

La trousse **NewsAble** n'est plus offerte gratuitement par NewsLink. Cependant, on peut se la procurer en communiquant avec la Ontario Community Newspapers Association, C.P. 451, 1184, chemin Speers, Oakville (Ontario), L6J 5A8 ou en téléphonant Peter Millar, coordonnateur au (416) 844-0184. Le coût de la trousse est de 40 $ en plus des frais de mise à bord.

***Nadine Dupont** est domiciliée à Fort McMurray (Alberta) et joue un rôle actif dans tous les aspects de l'alphabétisation aux adultes y compris l'alphabétisation sur les lieux de travail.*

Directives générales pour la soumission de textes

La revue Literacy/Alphabétisation est publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, organisme à but non lucratif composé de personnes et de groupes qui s'intéressent à la promotion et au développement de l'alphabétisation des adultes au Canada.

Nous vous invitons à soumettre des articles qui traitent des questions d'alphabétisation pour adultes, des méthodes d'enseignement ou d'apprentissage, et des programmes d'alphabétisation comme tel. Nous acceptons des comptes rendus critiques des ressources pour les enseignants et pour les apprenants, ainsi que toutes autres publications reliées au domaine.

Directives générales

CONTENU :

Les articles : Pour les questions d'actualité ou les questions qui surgissent et qui feront partie de l'actualité : ce genre d'article doit identifier et discuter des questions reliées au domaine, (p.e., on suggère de traiter de la raison d'être des programmes d'alphabétisation mis en œuvre dans les milieux de travail et des conséquences qui en découlent de façon générale, plutôt que de décrire un programme spécifique). Les articles peuvent comprendre jusqu'à 2 500 mots.

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage : Ces articles doivent décrire des méthodes, des approches, etc. et doivent discuter de leur raison d'être et des résultats découlant de leur mise en œuvre. Ces articles peuvent comprendre jusqu'à 2 500 mots.

La description de programmes : Vous pouvez soumettre un article qui traite de la description d'un progamme et de son efficacité. Les articles soumis peuvent comprendre jusqu'à 1 500 mots.

Les comptes rendus critiques : Vous pouvez soumettre des comptes rendus critiques qui traitent des ressources utilisées par les enseignants ou par les apprenants ainsi que toute autre publication relative aux personnes qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation pour adultes. Les comptes rendus critiques doivent identifier la ressource comme tel, donner un aperçu de son contenu, nommer l'objectif de l'auteur(e) et discuter de son apport au domaine. Les comptes rendus critiques peuvent comprendre jusqu'à 500 mots.

LA PRÉSENTATION : Tout texte soumis doit être dactylographié à double interligne. Si vous vous êtes servi d'un traitement de texte, veuillez envoyer une copie de votre texte sur disquette. Nous sommes en mesure de récupérer des textes sauvegardés sur les traitements de texte suivants : WordPerfect (Macintosh 1.0; IBM 4.2 ou 5.0); Word (Macintosh 3.0). Si vous utilisez un autre logiciel, s'il vous plaît, sauvegardez le texte sous le format "text/ascii" en faisant des retours chariot à la fin des paragraphes seulement. Si vous êtes incertains vis-à-vis du traitement de texte, envoyez nous simplement une copie papier.

LE STYLE : S'il vous plaît vous servir du langage neutre. Nous préférons l'utilisation du niveau de langue courant

et tout terme technique qui pourrait être nouveau ou étrange pour le lecteur devrait être accompagné d'une explication.

Vous devez inclure les renseignements suivants :

1) Le titre;
2) Le genre d'article soumis (article qui traite d'une question d'actualité, d'une méthode, d'une programme ou d'un compte rendu critiquie);
3) La date de la soumission du texte;
4) Le nom, l'adresse et le ous les numéro(s) de téléphone de l'auteur(e);
5) Des renseignements sur l'auteur(e) (p.e., son travail, s'il adhère à un organisme, ses activités).

Si vous avez utilisé un système de traitement de texte pour dactylographier votre texte et que vous avex inclu une disquette de votre travail, veuillez indiquer le nom du logiciel utilisé ainsi que le nom du fichier qui contient le texte.

Veuillez expédier vos textes par la poste à l'adresse suivante :

Elise Mennie
Rédactrice en chef
Alphabétisation
880, rue Wellington
Suite 500
Ottawa (Ontario)
K1R 6K7
Téléphone : (613) 563-2464
Télécopieur : (613) 563-2504

Literacy

VOL. 15 NO. 2

BEST COPY AVAILABLE

Literacy/Alphabétisation

Published By:

The Movement for Canadian Literacy/Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Editorial Committee:

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Quebec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Editor:

Elise Mennie

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization which brings together individuals, groups and organizations to promote basic education and literacy in Canada.

Membership and subscription to this Journal are available from the Movement for Canadian Literacy, Suite 500, 880 Wellington Street, Ottawa, Ontario, K1R 6K7, (613) 563-2464.

The views and opinions expressed in this Journal are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the members of the Movement for Canadian Literacy.

Except where previous copyright is indicated, material from this Journal may be used freely with credit to the author, the publication and the Movement for Canadian Literacy.

Volume 15, Number 2, Summer 1991

TABLE OF CONTENTS

Notes from the Editor 1

Lettuce Patch Learning 2
by Irene Jensen

La Magie des Lettres 5
by Elise Mennie

Spelling Tricks: Whole Language in Practice 8
by Mary Norton

"Special Ed" Teachers in Literacy 10
by Michele Tessier

Taking Care:
A Handbook About Women's Health 12
Review by Louise Persson-Riess

A Literacy Celebration 13
Review by Pat Campbell

Guidelines for Submissions 14

We gratefully acknowledge the support of the National Literacy Secretariat

Typesetting and Layout:
Chantal Riley

Cover Design:
Catherine O'Neil

NOTES FROM THE EDITOR

Summer is here, time to relax and take a breather before plunging back into the fray in September. Your responses to the reader survey have given the Journal's Editorial Committee plenty of food for reflection and inspiration to carry us forward this Fall.

You, our distinguished reader, are more committed and willing to respond to the Journal than most magazine readers. (We had a response rate of 14%) Over half of you who did respond were literacy program coordinators, and a quarter of you were literacy or ABE instructors.

You were fairly equally divided on the kinds of articles that most interested you: there seems to be something for everyone in the current content of the Journal. However, you were slightly more interested in getting practical information than in reading about issues and theories. Following this trend, more of you mentioned reviews of new resources than any other past articles. You all wanted both popular and academic styles of writing, with half of you preferring mainly popular style. Our challenge will be to avoid jargon and complex language, whatever the style.

The question of how to edit articles by students raised the most controversy. All of you favoured some kind of editing. However, half of you felt only minimal editing was needed to clarify meaning, while the other half felt that students' articles should be edited the same way as other articles. Some of you expressed strong feelings about your belief that students should be treated the same way as any other author, or suggested that students should be helped to re-write their articles. We hope to address this issue with a future article on student writing and editing.

Your suggestions for future articles provided us with a rich and varied list of ideas to explore, ranging from issues (literacy and natives, the disabled, seniors, funding issues, learner involvement),and programs (community group\literacy partnerships, models from other countries), to methods and approaches (learning assessment, accreditation of practitioners, tutor training, outreach).

In this issue, you will hear from two practitioners reflecting on their experience, a labourer-teacher from Frontier College with a tale from the lettuce fields, and a Special Ed teacher sharing her thoughts on learning disabilities. From an Alberta program, ideas on learning spelling together, and from Ontario, a description of a francophone literacy centre; also, two reviews. The focus of this issue is on sharing experiences, definitely a practical angle.

I am looking forward to growing and learning with all of you in my new position as Editor.

Elise Mennie

LETTUCE PATCH LEARNING

by Irene Jensen

For the past ninety years, Frontier College has been sending labourer-teachers to remote mining camps, fishing villages, industrial sites and C.P. rail gangs across Canada. Labourer-teachers are hired on as regular labourers, and offer their volunteer services in education, recreation and counselling, in response to the workers' requests.

Last summer, Frontier College ventured into new terrain, that of vegetable farm-workers, for the first time. Irene Jensen is a labourer-teacher who spent the summer with nine Mexican migrant workers at Cooks Bay Produce, a vegetable operation in the Holland Marsh area north of Toronto.

In this article, excerpted from her personal correspondance, Irene Jensen relates how the cultural and social exchange between workers created a rich environment for learning.

Hello from the land of muck! It's a Friday evening, nearing the end of my last week as a lettuce-packing, weed-pulling, plant-thinning, literacy labourer.

We're all tired after this long day, with the lettuce production picking up speed as more orders come in and as our cutting and packing technique fine-tunes with practice. The stooping work certainly does take its toll on one's knees and back. One of my work buddies, Medardo, made a joke about gradually wearing his knees into the soil. He says that when he returns to Mexico in November, he'll have left the better part of his knees in Canada. Of course, it's always in jest.

Neither the men, nor far less the Portuguese women, would ever indulge in self-pity. This is simply the easiest work they've ever done...and the hardest I've ever done. This experience puts everything into perspective. In my mind, I complain about the demanding monotonous labour; they, on the other hand, thank God for a "good honest job" and a fair "patron". I feel twangs of loneliness on long afternoons of weeding amidst Mexican and Portuguese chatter; then I hear Valente's matter-of-fact account of his first sojourn in Canada, when he worked eight months in the Niagara region, completely alone in his orchard home.

Back home, though without work, the men do have definite professions. A few are construction workers, a couple work their own land, one sells farm animals, one cuts wood for sale, and another sells his own roses in Mexico city. Essentially, all are "campesinos", and will take up whatever employment is available until they can farm their own land.

While the men have definite plans and are clear in their reasons for coming to Canada, they puzzle over this labour arrangement. Why do we have them work the land instead of taking up the work ourselves? Manuel, a Mexican working in a farm up the road, told me in our first conversation that it was good to see a Canadian working in the fields. "People here don't love the land", he remarked. "They don't feel its heart beat, do they?"

It has been a positive thing for the men to share this work with a Canadian and to be able to ask questions like these. I feel that one of my principle roles here is to help solve these mysteries and to give the guys an insider's cultural view of their seasonal home. Last Tuesday's English encounter was moulded into a cultural workshop when Juan asked me why women here react with anger to friendly salutations. We got into some fun role plays to demonstrate our differing interpretations of "offensive" and "proper" gender behaviour, while at the same time practising useful English expressions.

All the language learning has to be adapted in this way. It has to be relevant and it has to be enjoyable. Relevant material is easy to find: everyone enjoys talking about home, about

Mexico, the country, the village, the family. We share stories and compare lives, learning the languages of oral communication and unspoken mores which together weave distinct cultural patterns. In effect, the appropriate material is drawn out by the men's own questions and reflections. They shape their own "curriculum" around conversation.

The season is not, I guess, so entirely carefree. While the education project is kept as informal and appropriate as possible, it is undeniably something new and different here. Adapting language learning, life-skills counselling and recreational activities to this unique environment demands ingenuity of everyone. Work and education, for one thing, don't always flow together easily.

There are a number of factors which make the learning a challenge for us. A ten-hour day of hard work in the heat drains a lot of our energy, and what's left is being applied to a very new situation. As I strain to think of appropriate language and methodology, the men struggle to find their own learning patterns. For most, it has been a good twenty or thirty years since their school experiences, which were even then limited by other responsibilities. Because the men still highly value formal education, our activities and exercises incorporate a degree of conventional structure, with the odd grammar rule explained on the small blackboard. More often though, language is explored in the context of important situations and themes.

One of the main themes is, of course, work. During the day or sitting around after work, the men ask "Que quiere decir?"..."good job", "...over there", "...pick up that crate", "...put in the pin", "be careful, it's dangerous", or a myriad other important remarks. For the employers, of course, improved communication is considered a strong plus of the program.

For the workers, understanding directions and reciprocating comments gives them more control over their work and their lives. As with work language, the men want to casually express sentiments of humour or friendship. Medardo, for example, asks how to tell the boss: "You are a crazy tall man, chief", or to wish good health for the mechanic's new baby.

Increased self-confidence in language, reading and other communication skills encourages the men to explore their temporary home. When we shop, we compare products and prices in addition to practising useful language; when we cycle around town, we read signs saying "private property" or "keep off the grass" and discuss their legal and social meaning; we figure out the bus schedule along with language for asking and giving directions; we go over what to do in emergency situations on the farm or in town; we practice telephone conversations in inquiring about services. Beyond the tangible information and skills acquired, these activities give the men increasing control over their lives here.

In fact, just getting together as a group gives the men great satisfaction. At heart, we are learning and feeling good about knowledge which centres on ourselves. It is powerful for us to recognize our experiences, discuss and name them, and write them down, in either language.

We have established a library of reading material, both bought and borrowed, and in both Spanish and English. There are books about Canada and Mexico, maps of each country, songbooks, spiritual literature, nature magazines, sports magazines, and plenty of ESL books and tapes to share. Actually, Eusebio has claimed one particular ESL book from a Toronto library, and he is certain that I will buy it for him, the "numero uno" student", as he says.

Everyone drew something of special interest from the program. While several aim for linguistic expertise, trading merengue music for "Ingles Basico" language cassettes on the walkman, others favour musical or athletic talents. Isidro would now and again brighten an afternoon of carrot weeding with one of his wonderful ballads, and he was very pleased to accept the loan of a guitar for his evening performances. In turn, he is now sharing his talent with Mario, teaching

him a few guitar chords in the evening. Other "after-hours" activities include watching Mexican films on video, playing soccer in a nearby park, or basketball in the yard (with a net nailed to old carrot crates, somewhat below "regulation" height!)

Along the way, points of practical concern came up. For example, some of the men had vision problems, which discouraged them from reading, threw off their coordination, or sometimes gave them headaches. When I communicated this to the farm owner and the manager, they arranged for OHIP-insured visits to the optometrist, and are now looking for donations from churches or community clubs to provide the appropriate prescription glasses. The responsilibity I assumed in this case should normally be transferred to the people involved. Ideally, when workers appreciate their right to medical attention and feel comfortable communicating such a concern, and when the employers recognize their responsibility in the process, the services of a labourer-teacher would be unnecessary.

The same principle applies to all the activities organized by the labourer-teacher. While the labourer-teacher's initial job is to acquire materials and provide encouragement, momentum should continue in his/her absence. Mario mentioned one day in the field that the farm has seen a lot of activity since my arrival. He said that he hoped this wouldn't disappear, even if I had to.

By now, I have disappeared from the farm, but I still get the odd news of goings-on there. Apparently, the learning spirit continues strong. Eusebio has his cherished book and is now meeting with the farm mechanic one a week to exchange language lessons. One of the farmers I met in the Marsh is trying to organize a Spanish class for the winter. The public libraries in two villages will set up Spanish collections next Spring, and the Spanish library in the town of Asnorvelt is hoping to reopen soon, after a recent relocation. Finally, a local literacy organization is looking at ways to get involved in the tutoring work, now aware of the needs of new community members. Together, these initiatives will give the program continuity and will strengthen our links with the community-two essential elements in a successful seasonal program.

LA MAGIE DES LETTRES

by Elise Mennie

Six years ago in the Ottawa-Carleton region, training for francophone adults with literacy problems was virtually non-existent. In spite of statistics indicating a higher illiteracy rate among francophones than among anglophones, only a spattering of basic literacy programs had been offered in French. Francophones number about 20% of the region's population of over half a million people. Yet, the few French basic literacy programs, held by certain school boards or Algonquin College, primarily English institutions, did not attract enough francophone participants to sustain them.

La Magie des Lettres, a francophone community-based literacy Centre, was founded in 1985 to respond to this situation. Francophone community groups and social services were constantly faced with the problem of illiteracy among their clients, but had nowhere to refer them for training. One of these groups that provided credit counselling, "Entraide Budgétaire", initiated the pilot project out of which la Magie des Lettres was born.

La Magie des Lettres was the second francophone literacy centre in the province, following in the footsteps of Alpha-Action, which was established in 1984 in Hawksbury, in Eastern Ontario. Today, there are twenty-two francophone community-based literacy centres throughout Ontario.

The objectives of La Magie des Lettres are threefold:

- to provide literacy training for adults
- to promote public awareness about the literacy issue
- to work on prevention among children

The founding Board of Directors focused on its primary objective of providing literacy training, and borrowed the model of "popular literacy" which had been used in Quebec in the previous years. In Ontario, they were looking for a model that would help minority francophones avoid cultural assimilation. The "popular literacy" model used group work to break the isolation among non-literates, and encourage the collective empowerment of minority francophones. Participants were divided into three skill levels, ranging from beginner to functional. All reference to school grade levels was avoided. Using the whole language approach instead of phonetic approaches, participants chose the themes to be discussed, the facilitators created material specific to the group, and the photocopier was their most indispensable tool. Thus began the first sessions, with twenty participants meeting three times a week, in the basement of a building housing community groups in Ottawa's Lower Town.

In 1988, La Magie moved to Vanier, a small francophone municipality in the heart of Ottawa. In this new location, about 40 or so participants and three facilitators, met for 9 hours a week. Participants learned about the program mostly through word of mouth; some had been recruited through the Centre's efforts to reach people in their local community restaurants and bars. There was a large turn-over of staff and participants.

Today, La Magie des Lettres presents quite a different and more vibrant image: there were 200 learners registered last year; the staff now includes six facilitators and about fifty volunteer tutors; the program is offered Monday to Friday, morning, afternoon and evening at the Centre, and in eight other locations throughout the region.

What brought about this rapid expansion? In the last two years, La Magie des Lettres has reached out to the francophone community with a vast array of publicity and awareness-building activities. There are radio and t.v. spots, articles in the local newspaper; leaflets are distributed in libraries, credit unions, and community centres; literacy-awareness workshops are held in churches, schools, with seniors groups and social clubs.

With the increased publicity, calls to the Centre began to multiply. Many callers were asking for tutors to help them at home, while others were calling to offer their volunteer services. In 1989, La Magie established a new tutoring service to meet the needs of people who could not easily get to the Centre: parents of young children, seniors, agoraphobics (people with a fear of open and public spaces). Today, the role of volunteer tutors has expanded: some work with learners individually, at their home or at the Centre, while others work as instructor-assistants.

The approaches used in the program have also evolved to respond to the needs expressed by the participants. Many learners asked for more structured materials, and the facilitators now use a wide variety of materials, including different reading methods and work-books for Grade levels 1 to 8. However, they continue to place a high priority on whole language techniques and the use of significant content that reflects the immediate needs of participants in their daily lives, for example, safe driving rules, understanding bills, the G.S.T., etc. Workshops are also held in eight different community locations, such as senior citizens' residences and community centres. "If people won't come to us, we'll go to them", explains the Centre's Director, Colette Lacroix.

The participation and commitment of La Magie's volunteer board of directors is an important bridge to the community. The current Board has nine members, including one learner representative, one tutor representative and one staff representative. There are six members at large elected by the community at the Annual General Meeting.

La Magie's staff currently includes six facilitators, the coordinator, two secretaries, a clerk who is also a learner in the program, and the Director.

The Coordinator, Suzanne Crête, is responsible for everything that involves literacy programming: she welcomes new learners, evaluates their prior learning and current needs, places them in a group and/or with a volunteer tutor. She also recruits and trains facilitators and tutors, coordinates and supervises workshop programming and learner evaluation.

The Director, Colette Lacroix, is responsible for the Centre's administration, publicity and special projects. As well as administering the operational budget from the Ontario Ministry of Education (Literacy-Ontario), she fundraises for special projects from other funders, such as the Secretary of State, Canada Post, and social clubs.

During International Literacy Year, La Magie des Lettres organized a wide range of special awareness projects. There was a poster contest and a song-writing contest, both judged by a committee of learners. The winning song was distributed, together with an information kit on I.L.Y., to all the francophone schools in Ontario, as well as to the francophone radio stations in the Ottawa-Carleton region.

There was the play "la Clef" (the Key), produced by a team of learners and tutors, that was performed in the community and also toured across francophone Ontario. The play related the daily lives of people with literacy problems, and the learners at the Centre participated in writing and revising the script. There were sixty performances of "La Clef", including shows in Northern Ontario, Southern Ontario, Kingston, Montreal and the Abitibi region of Northwestern Quebec. " La Clef" increased the visibility of the literacy issue among a new audience of theatre lovers; it is being produced this year by an Ottawa secondary school. La Magie is planning to

produce two more plays, one to tour the regions' primary schools, another to reach senior citizens' residences.

The Centre's literacy awareness campaign in the schools has become an annual event. The campaign aims to inform school children about the literacy issue and to reach parents with literacy problems, through their children. In 1990, La Magie's Director and a learner employed at the Centre met over 3,000 children, from Grades 1 to 8, in the region's francophone schools.

The "plain writing" workshops held last year for public relations staff in government and social agencies are also becoming increasingly in demand.

One can wonder if these many special projects divert too much energy and resources from the basic literacy services. "On the contrary", says Colette Lacroix, "the administration fees from these projects help us buy more materials, books, dictionaries, computers and computer programs used by our learners. As well as spreading the word about literacy, these projects have become indispensable to the funding of our literacy services."

La Magie's latest initiative focuses on prevention among children. Many parents with reading and writing difficulties have asked the Centre for help for their children, which inspired a pilot project of volunteer tutors for children. Is this not outside La Magie's mandate, best left up to the school boards? According to Colette Lacroix, the child with reading and writing problems today will be the client of the Centre in ten years, and it's **now** that the child needs help! "It's the family that is asking us for this service, and as a community organization, we are here to respond to the needs of the community."

What makes La Magie des Lettres unique? Its dynamic presence everywhere in Ottawa-Carleton's francophone community and its efforts to respond to people's needs. You can feel a great energy and commitment to the "cause" among the people involved here, and a lot of warmth and caring. People here believe they can really make a difference.

Elise Mennie is the editor of Literacy/Alphabétisation. She was a member of the founding Board of La Magie des Lettres.

SPELLING TRICKS:
Whole Language in Practice

by Mary Norton

"I spell the word out loud to myself (I'm not crazy!)."

"I look at the word, close my book and try to picture the word in my head".

"I use sandpaper or the rough surface on my pencil case and write the word with my finger."

When students in Cambrian College's Ontario Basic Skills (OBS) 1 program put their heads together, they came up with a list of 25 strategies that they use to learn spelling. Like the ones above, their strategies reflected individual learning styles -- auditory, visual and kinaesthetic -- and demonstrated that there is no one "right" way to learn to spell.

The instructor, Heather Lennie Segsworth, had not planned this activity. Instead, she said, "it was a great opportunity that came along," But Heather and the "Cambrian College Basement Gang" - as the OBS 1 students dubbed themselves -- are open to such serendipity, and to integrating "found" activities into day to day work.

OBS 1 is a full-time literacy/numeracy program which is funded by the Ontario Ministry of Skills Development. Initiated in 1987, the program helps adults raise their literacy and numeracy levels in order to overcome barriers to training or employment opportunities. Program participants are at various stages of literacy development, from a beginning reading stage to a grade six-equivalency level. They work individually and in small groups on oral and written communication, numeracy, life skills, fitness, computer skills and "hand-on" training such as carpentry.

Heather has been the program's instructor from the start, and she works from a whole person/whole language perspective which recognizes individual learning styles and encourages self-directed learning. In keeping with whole language philosophy, Heather prefers to teach spelling in conjunction with writing activities. She encourages students to develop personal dictionaries of words they use in their writing, and to work on learning these words rather than published lists. As circumstances require, Heather conducts brief lessons on, for instance, spelling patterns or generalizations. At the end of the first year of this approach, however, students had remarked in their program evaluations that they had not done enough spelling.

So now Heather balances her beliefs about spelling development with students' expressed needs for more apparent structure. For some students, this need is met by working through programs such as the "Prescriptive Spelling Series".

This series includes end-of unit dictations which students use to test themselves, and it was a student's disappointment with her dictation results which led to the "spelling tricks" activity. Heather encouraged this student to talk about the strategies she was using to learn to spell, and asked a nearby student to share her strategies as well. When others in the class joined in, Heather reached for a felt pen and started recording:

"I spell words out loud on tape (e.g. l-o-o-k). Then I listen to myself on tape as I am spelling the words out. I can even do dishes at the same time".

"I write my words on small cards and carry these cards everywhere. If I have a moment here and there, I pull the cards with my words out of my pocket or purse and study them".

"I write the word in the palm of my hand".

"I make up silly little poems or lines to help me memorize tricky parts in words (e.g. to remember g-h-t- in bright or light, or thought or caught, I think of Giraffes Have Teeth").

"I look at the shapes of words and draw boxes around them. When I try to remember how to spell a word, I remember the shape".

As each student added a strategy, others commented, often with surprise, that they used the same one. In all, the group listed twenty-five ideas.

This learning activity was able to emerge because the program fosters group development and students are comfortable expressing their views. The activity was also integrated into subsequent aspects of the program. For instance, a review of the list led to a discussion about learning styles -- a topic in the life skill component of the program. Students' individual learning styles were affirmed, and they saw a variety of ways of learning.

Then when the class next went to the computer lab, students each word-processed a section of the strategy list and learned a "merge technique" which they used to combine their sections into one list. Once they had their own copies of this list, students experimented with different strategies and reported on which ones worked for them.

Some of the students who took part in the spelling strategy activities have moved on to other programs in the college, and some are continuing with a new group of OBS 1 students. When Heather showed the strategy list to some of the new group, continuing students gathered around and identified the strategies they had contributed. This activity is likely to make its way into future sessions of the program as well.

And what of the student who inspired the activity? She is continuing in the program. While she still has difficulty with spelling, the end of unit dictations are less frustrating, and spelling development is apparent in her writing as well. As for Heather, she is on her way to accept the 1991 ACCC* Teaching Excellence Award, and is looking forward to working with a team of Northern Ontario colleagues who are developing a practitioner training curriculum.

"I like to work with a friend. We can ask each other our word lists".

"When I learn one word, I also try to learn other words with similar patterns (e.g. me, he, we, she; pair, hair, fair, air; ill, pill, fill, silly".

"I exaggerate the pronunciation of the word I am learning. It may sound silly, but it helps me to remember the tricky parts. (e.g. pARticULAR)

"I break the word into small parts or syllables".

Recommended reading:
Unscrambling Spelling, by Cynthia Klein and Robin Millar, Hodder and Stoughton, 1990. Available in Canada through Pippin Publishers, 150 Telson Road, Markham, Ontario L3R 1E5.

Mary Norton is a member of the Literacy/ Alphabetisation editorial committee and represents the Alberta Association for Adult Literacy on the MCL Board. This article is based on a telephone interview with Heather Segsworth and additional information which Heather provided.

"SPECIAL ED" Teachers in Literacy

by Michèle Tessier

When we meet, we recognize each other; not only that, we cling to each other. We long to work together, share our experience and discuss ideas. I will never forget our tacit disbelief at the ACELF (Association canadienne de l'éducation en langue française) congress when the speakers told us that illiteracy was merely a social problem. Johanne and I had our own theories on the subject. But even accepting that argument, in anticipation of the "big socio-economic and cultural revolution", what do we do tomorrow with John who is always inverting his letter order, or Diane, who always mixes up similar phonetic sounds. And most of all, what do we do about instructors who, despite a good rapport, a custom-made instructor's guide, computers, and collected texts, are confronted with adults who have difficulty learning, who completely lack work methods, and who become discouraged and make erratic progress.

Most of all, we want to speak the same language, to develop expertise as **practitioners** in the field of learning disabilities. I feel compelled to tell you a bit of my personal history, to make you understand why I consider it so important that we pool our thoughts on this issue. I was trained as a Special Education teacher. The university placed a great deal of emphasis on social and emotional problems among children. It was a time when everything was mother's fault. Maybe you remember. All the courses - psychoanalysis, child psychology, sociology and even sexology - pointed in a single direction: mother. Perhaps I am exaggerating, but only slightly. Full of preconceived notions, I began teaching emotionally and socially disturbed children and adolescents with learning disabilities. I looked for someone to blame. Yet the parents I met seemed excellent and well-meaning. Unfortunately, I was unable to help them honestly because I was convinced, from the bottom of my BA, that they were guilty -- until the day my own daughter experienced difficulty learning. I refused to believe it. Me, an experienced Special Ed Teacher, who had given her stimulation, guidance and love. It had to be the school, or the open concept, or the long winter, or moving, or poison ivy, or the new methods of teaching reading -- anything but that!

It was when I sat down with my daughter, really sat down with her, that I began to understand the cognitive processes, to truly analyze different ways of learning, to take an interest in attention spans, learning problems and difficulties. Do you think the system helped me? That I worked in conjunction with the teachers? Not at all! I was and still am perceived as threatening, as someone who interferes in other people's business and needs to be reassured twice a year. But this is leading us somewhat off-topic, into the realm of prevention, another of my "manias", though one I consider extremely important.

I am not in the habit of making personal revelations in Alpha-Liaison, but when I hear people of influence in the field limit the discussion to social or linguistic aspects, I am reminded of myself in my early years of teaching, freshly trained and full of energy but too loaded with preconceived ideas to actually be of help. You may think I judge too harshly. I think that the future instructors now in university should be prepared to deal with adults coping with learning disabilities, and that the provincial development guide should more clearly specify the unique nature of the adult clientele. Now watch out! I see a major difference between learning disabilities in children and learning disabilities in adults. A person who has been sightless for 30 years has developed much more elaborate coping mechanisms than someone who lost his or her sight only a year ago. The same is true of adults with learning disabilities, and this fact must be taken into consideration.

My daughter is doing fine; I taught her to read, write and do math. One expert had diagnosed her as dyslexic, advised that she always use a calculator, and that she be spared the frustration of memorizing multiplication tables. Today, she is memorizing all her tables and her reading skills are above average. However, she still has a short attention span, and specific learning disabilities. She has learned to learn; she now knows that she has to work harder and, most of all, **differently** to achieve the results expected of her. The battle is not over, and we have sweated buckets on weekends, in the summer, in the evenings and more. And, she was only eight years old.

I shudder to think of all the children with specific learning disabilities whose mothers are not Special Ed teachers who have "seen the light", and wait until the system is good and ready to help them. You know what it is like in a class of 30 children. You know the attitude and degree of tolerance shown to those who are different. You know how they are marginalized in the class and in the system, and you know about collective agreements and teacher burn-out. The rest I leave to your imagination.

These things happen. They happened to me, and to a couple of friends who are top notch Special Ed teachers.

You can understand the importance of identifying the type of learning disability confronting an adult in training. The type of intervention will differ according to whether we are dealing with a learning problem or a learning disability.

Let's distinguish between the two terms right away:

Any scholastic delay that results from environmental factors such as prolonged and repeated absences, frequent moves, a change in teaching methods or a reaction to family troubles is a **learning problem**. Such delays are normally delays in **knowledge acquisition**.

Any scholastic delay that results from intrinsic factors such as neurological disorders that affect the functions of concentration, memory, reasoning ability, coordination, communication, reading, writing, spelling, mathematical ability, social skills or emotional maturity is a **learning disability**. We must then not only be working on delays in knowledge acquisition, but also in **ability levels**.

Obviously, some of our clients have learning problems along with learning disabilities. That is why I also shudder to see a man in his thirties, having lived all those years with as many coping mechanisms, arrive with no information about his past schooling. Adult education, the school of last resort, must perform miracles in 2,000 hours. The fact that this fellow got through the system without learning anything forces us to ask some basic questions. There are environmental factors, and there are intrinsic factors. We must acquire the right tools and develop a network to help each other. Why not a new field of andragogy dealing specifically with learning disabilities?

(Reprinted with permission from Alpha-Liaison, Quebec, May 1990)

Michèle Tessier is an educational counsellor with the Regional School Board of Blainville-Deux-Montagnes in Quebec.

TAKING CARE:
A Handbook About Women's Health

Reviewed by Louise Persson-Riess

Amongst the many items of literacy material and health care information, there finally emerges a resource that is easy to read, easy to use, and which offers vital information and practical suggestions on health issues of common concern to women. "Taking Care: A Handbook About Women's Health" contains good health care information for women.

The large print coupled with the grade nine reading level make the material easy to read for literacy learners in particular, for all readers in general. These two features aid in comprehension of the information, which is necessarily explicit yet not offensive.

"Taking Care" assists women to identify and cope with stress and depression, to understand sex, menopause and over the counter drugs. Perhaps for the first time a woman will be able to read and learn: why, when and how to examine her breasts; good reasons and safe ways to lose weight; and seven steps describing how to prepare for a doctor's appointment.

The author, Mary Breen, clearly states her purpose for developing this handbook. It is her belief (shared by many) that as women we have the right to know as much as we want about our health. Consequently, she hopes that the information in "Taking Care" will help women understand and discuss health problems with doctors and make good choices so they will be more in control of their health.

For every great work there is a great critic. I do feel obligated to offer my suggestions for revision in certain areas of the book.

I suggest that the phonetic spelling and a definition be included immediately following words such as metronidazole and candidiasis. Abbreviated words such as YMCA and AIDS should be written completely in the unabbreviated form followed by the abbreviations in brackets.

Meticulous proof-reading should eliminate word omissions in sentences which disrupt the sentence meaning and reading fluency.

Negative references to men should either be eliminated or compensated by equal reference in a positive manner.

Following these necessary revisions, "Taking Care" will find a welcome acceptance among a large cross section of women readers in high school, adult education classes, women's support groups, libraries, and literacy programs. Mothers and daughters are especially encouraged to read this book.

The 3rd Edition of "Taking Care", will be on sale in July. Probable cost will be $12.95 + GST. 30% discount on orders of five or more. Order from: Sandy Robb, Manager, Professional Book Division, McGraw-Hill, 300 Water Street, Whitby, Ontario L1N 2N7.

(Reprinted with permission from Literacy Works, Spring 1991, Vol. 2 no. 1, of the Saskatchewan Literacy Network.)

Louise Persson-Riess is the Literacy Program Assistant with the Parkland Regional College in Yorkton, Saskatchewan.

----------REVIEW----------

A LITERACY CELEBRATION

Volumes 1-3, 1990

Reviewed by Pat Campbell

The Canadian Library Association celebrated International Literacy Year by publishing three softcover volumes featuring the written work of adult students across Canada. However, a glance at the Table of Contents revealed an absence of stories from Manitoba and Saskatchewan and a preponderance of stories from Ontario.

The majority of the 42 written pieces are autobiographies, anecdotes, and testimonies about the importance of literacy - all of which are very personal to the authors. Considering the Canadian content of these books, it is unfortunate that only a handful of the selections focused on an event, activity or description related to a specific locale.

The three volumes appear to be organized according to readability level, with volume 1 being the easiest to read. The level of editing varies from piece to piece, resulting in some selections which are very polished and some which lack appropriate syntax. Each selection is accompanied by a black and white illustration.

The students from the PROSPECTS Adult Literacy Program had a mixed response to these books, ranging from enthusiasm to indifference. Those with the latter response felt the stories lacked detail and were "boring". These responses and feedback need to be taken into account in order to maximize the circulation of future student publications. Perhaps it is time to start raising and addressing questions about the value of publishing students' writing for use within a literacy program (in-house publishing) versus publishing student writings for wider distribution (out-of-house publishing).

A Literacy Celebration can be ordered from the Canadian Library Association, 200 Elgin Street, Suite 602, Ottawa, Ontario K2P 1L5 at $10.00 per set.

(Reprinted with permission from AAAL Newsletter, March 1991, Alberta Association for Adult Literacy.)

Pat Campbell is the coordinator of the Prospects Adult Literacy Program in Edmonton, Alberta.

GUIDELINES FOR SUBMISSIONS

Literacy/Alphabetisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization of individuals and groups concerned with promoting adult literacy in Canada.

We invite submission of articles and art-work from teachers and tutors, adult students of literacy and Adult Basic Education programs, researchers, program coordinators and all other interested people.

CONTENT:

Current or emerging issues: These articles identify and discuss issues in the field, e.g. the rationale and implications for workplace literacy in general rather than a description of a specific program. They can be up to 2500 words in length.

Opinion piece: These articles are a shorter "editorial" discussion of a current issue, stating the author's personal opinion. They can be up to 500 words.

Teaching/learning practice: These articles describe teaching strategies, approaches, etc., and discuss the rationale for and the results of using them. Articles can be up to 2500 words in length.

Program descriptions: These articles describe a program and comment on whether or not it is effective. Articles can be up to 1500 words.

Reviews: These review teaching/learning resources and other publications of interest to people in the adult literacy field. Reviews should identify the resource,the price and where to order, describe the contents, the author's purpose and discuss the work's contribution to the field. Reviews can be up to 500 words.

FORMAT:

All articles should be double-spaced. If you have used a word-processor, we would appreciate receiving a copy on diskette. Contact the office for details of word-processing programs that we can use.

STYLE:

Please use inclusive, non-sexist language. Plain English is preferred; technical terms which may not be familiar to readers should be explained.

ART-WORK:

We need drawings, related to the theme of literacy. They can be black and white line drawings or a two-colour drawing for a cover design. Also, please send photographs,logos or drawings that could accompany your articles.

Please include with your submission the following information:

- the title
- the date of submission
- the author's name, mailing address and phone number;
- information about the author (e.g. work, organization, activities)

Mail submissions to:

Elise Mennie, Movement for Canadian Literacy, 880 Wellington St., suite 500, Ottawa, Ontario K1R 6K7. FAX: (613) 563-2504

For more information, call Elise Mennie at (613) 563-2464.

Alphabétisation

BEST COPY AVAILABLE

Literacy/Alphabétisation

Revue publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation/Movement for Canadian Literacy.

Comité de rédaction :

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Québec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Terre Neuve
John Dodson, Ontario

Rédactrice en chef :

Elise Mennie

Literacy/Alphabétisation est la revue du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, corporation à but non-lucratif qui rassemble les individus, les groupes et les organismes intéressés par la formation de base et l'alphabétisation au Canada.

Pour devenir membre ou vous abonner à cette revue, communiquez avec le Rassemblement canadien de l'alphabétisation, 880 rue Wellington, pièce 500, Ottawa, (Ontario) K1R 6K7, (613) 563-2464.

Les politiques et les opinions exprimées dans cette revue sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique des membres du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Sauf lorsque des droits d'auteur antérieurs sont indiqués, il est permis de reproduire le matériel de cette revue, à condition de citer l'auteur, la revue, et le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Volume 15, numéro 2, été 1991

TABLE DES MATIÈRES

Mot de la rédaction 1

Un champs de laitues vaut bien une salle de classe 2
par Irene Jensen

La Magie des Lettres 5
par Elise Mennie

L'orthographe apprivoisée 8
par Mary Norton

"Les ortho de l'alpha" 10
par Michèle Tessier

"Taking Care": un manuel de santé pour les femmes 12
compte rendu de Louise Persson-Riess

"A Literacy Celebration" 13
compte rendu de Pat Campbell

Directives générales pour la soumission de textes 14

Nous tenons à remercier le Secrétariat national pour l'alphabétisation pour son appui

Composition et mise en page
Chantal Riley

Dessin de couverture
Catherine O'Neil

MOT DE LA RÉDACTION

Voici enfin l'été, le temps de relaxer et de reprendre son souffle avant de replonger dans l'arène en septembre. Vos réponses au sondage ont donné au Comité de rédaction de la Revue amplement de matière à réflexion et d'inspiration d'ici à l'automne.

Vous êtes, distingués lecteurs et lectrices, plus engagés et plus disposés à répondre à votre Revue que la majorité des lecteurs de périodiques. (Nous avons obtenu un taux de réponse de 14%) Plus de la moitié des répondant-es coordonnent des programmes, et le quart enseignent des cours d'alphabétisation ou d'éducation de base des adultes.

Les différents genres d'articles présentés vous intéressent presqu'autant les uns que les autres; le contenu de la Revue semble offrir quelque chose à chacun. Vous êtes, cependant, un peu plus intéressés à obtenir de l'information pratique qu'à lire des articles sur les grandes questions et théories. Suivant cette tendance, un plus grand nombre d'entre vous se disent intéressés par les comptes rendus de publications, plus que tout autre type d'articles offerts par le passé . Vous désirez autant des textes rédigés dans un style populaire qu'académique et souhaitez que l'on évite le jargon et la langue plus compliquée.

La question de savoir jusqu'à quel point corriger les articles des étudiants a soulevé le plus de controverse. Tous, vous penchez en faveur d'une certaine révision. Cependant, la moitié d'entre vous estime qu'il devrait suffire d'un minimum de correction pour clarifier le sens, tandis que l'autre moitié pense que les articles des étudiants doivent être corrigés au même titre que les autres. Certains d'entre vous sont fortement convaincus que les étudiants doivent être traités de la même manière que tout autre auteur, certains proposent d'aider les étudiant à réécrire leurs articles. Nous espérons traiter de cette question dans un prochain article sur les textes d'étudiants et la révision.

Vos suggestions quant aux articles à venir nous ont permis de dresser une liste riche et variée d'idées à étudier, portant sur les grands thèmes (l'alphabétisation et les Autochtones, les handicapés, les aînés, les questions de financement, la participation des apprenants), les programmes (groupes communautaires-partenariats en alphabétisation, modèles venant d'autres pays), les méthodes et approches (évaluation de l'apprentissage, accréditation des praticien-nes, formation des tuteur-es, sensibilisation).

Dans ce numéro, nous vous présentons les réflexions de deux praticiennes : une ouvrière-enseignante de Frontier College relate son expérience d'enseignement au milieu des champs de laitue tandis qu'une orthopédagogue nous livre ses observations sur les difficultés d'apprentissage. D'Alberta, nous vous proposons des idées sur l'apprentissage collectif de l'orthographe, et d'Ontario, la description d'un centre d'alphabétisation francophone; enfin, deux comptes rendus de publications. Ce numéro porte donc essentiellement sur le partage d'expériences pratiques.

Je suis très heureuse d'assumer mes nouvelles fonctions à la rédaction de la Revue et suis convaincue qu'ensemble nous continuerons de croître.

Elise Mennie

UN CHAMPS DE LAITUES VAUT BIEN UNE SALLE DE CLASSE

par Irene Jensen

Depuis quatre-vingt dix ans, Frontier College envoie des ouvriers-enseignants dans des camps miniers éloignés, des villages de pêche, des sites industriels et parmi les équipes de travail du CP dans tout le Canada. Les ouvriers-enseignants sont engagés à titre d'ouvriers ordinaires et offrent bénévolement leurs services en éducation, récréation et orientation, en réponse aux demandes des travailleurs.

L'été dernier, Frontier College s'est aventuré sur un nouveau terrain, celui des travailleurs et travailleuses agricoles engagés pour récolter les légumes. Irene Jensen, une ouvrière-enseignante, a passé l'été avec neuf travailleurs émigrés mexicains chez Cooks Bay Produce, une entreprise dans la région de Holland Marsh, au nord de Toronto.

Dans l'article qui suit, extrait de sa correspondance personnelle, elle raconte comment l'échange culturel et social entre les travailleurs a créé un milieu favorable à l'acquisition de connaissances.

Bonjour du royaume de la boue! Ce vendredi soir, j'achève ma dernière semaine en tant qu'empaqueteuse de laitue, arracheuse de mauvaises herbes, sarcleuse de plantes et travailleuse en alphabétisation.

Nous sommes tous fatigués après cette longue journée, la récolte de laitues s'accélérant à mesure que de nouvelles commandes arrivent et que notre technique de coupe et d'empaquetage s'améliore avec la pratique. Nous travaillons constamment courbés : les genoux et le dos en prennent un coup! Un de mes camarades de travail, Medardo, dit en blaguant que ses genoux s'usent graduellement dans le sol. Il déclare qu'à son retour au Mexique, en novembre, il aura laissé la meilleure partie de ses genoux au Canada. Bien sûr, ce ne sont que des blagues!

Ni les Mexicains, encore moins les travailleuses Portuguaises, ne se plaignent jamais. Pour eux, il s'agit tout simplement du travail le plus facile qu'ils aient jamais accompli . . . pour moi, c'est le plus ardu. Cette expérience remet les choses en perspective. Intérieurement, je me plains du travail exigeant et monotone; eux, de leur coté, remercient Dieu d'avoir un "travail honnête" et un patron juste. Les longs après-midi de désherbage, lorsque les conversations se passent toutes en mexicain ou en portuguais, j'avoue parfois me sentir seule; puis j'entends Valente raconter tout bonnement comment les huit premiers mois de son séjour au Canada, il était le seul Mexicain perdu dans son verger, dans la péninsule du Niagara.

Chez eux, bien que sans travail, les hommes ont des métiers précis. Quelques-uns travaillent en construction, deux d'entre eux cultivent leur propre terre, un autre vend des animaux de ferme, un coupe le bois qu'il vend ensuite, et un autre vend à Mexico les roses qu'il a lui-même cultivées. Essentiellement, tous sont des "campesinos" et accepteront n'importe quel emploi jsuqu'à ce qu'ils puissent cultiver leur propre terre.

Si les hommes ont des projets précis et savent exactement pourquoi ils sont venus au Canada, la situation sur les fermes les laissent perplexes. Pourquoi leur demandons-nous de travailler la terre plutôt que de le faire nous-mêmes? Manuel, un Mexicain engagé sur une ferme voisine, m'a déclaré la première fois que je l'ai rencontré qu'il était heureux de voir une Canadienne aux champs. "Les gens d'ici n'aiment pas la terre", remarque-t-il. "Ils ne sentent pas le battement de son coeur, n'est-ce pas?"

Partager le travail avec une Canadienne et pouvoir poser des questions comme celle-là a été une expérience positive pour les hommes. A mon avis, un des rôles les plus importants que je joue

ici est d'aider à résoudre ce genre de mystère et à donner aux hommes le point de vue de quelqu'un du pays, sur les us et coutumes de leur patrie saisonnière. Mardi dernier, notre "rencontre" d'anglais est rapidement devenue une séance culturelle lorsque Juan m'a demandé pourquoi les femmes d'ici réagissent avec colère aux salutations amicales. Nous avons fait des jeux de rôles assez amusants pour démontrer comment diffèrent nos perceptions de ce qui est "offensant" et "acceptable" de la part des membres de l'autre sexe, et cela, tout en apprenant des expressions très utiles en anglais.

Il faut ainsi adapter tout apprentissage de la langue. Il faut que ce soit pertinent et amusant. Il est facile de trouver des sujets pertinents : tout le monde aime parler de chez soi, du Mexique, du pays, du village, de la famille. Nous échangeons des anecdotes et comparons nos vies, apprenant à communiquer oralement et à saisir les aspects implicites de la culture qui ensemble composent un tissu social distinct. En fin de compte, le matériel approprié provient des questions et réflexions mêmes des hommes. Ce sont eux qui élaborent leur propre "curriculum" autour de la conversation.

A vrai dire, l'ambiance n'est pas toujours aussi décontractée! Tandis que je m'efforce de garder le projet d'éducation aussi informel et pertinent que possible, il reste que l'initiative est indéniablement une expérience nouvelle et différente ici. Il faut beaucoup d'ingéniosité de la part de chacun pour adapter l'apprentissage de la langue, l'apprentissage fonctionnel et les activités récréatives à ce milieu unique. Pour une chose, le travail et l'éducation ne s'harmonisent pas toujours facilement.

Un certain nombre de facteurs font de l'apprentissage un défi pour nous. Le dur labeur d'une journée de dix heures passée au soleil draine une bonne partie de notre énergie, et il nous faut appliquer ce qui nous reste à une situation très nouvelle. Tandis que je m'efforce de trouver les mots justes et la méthode adéquate, les hommes font de grands efforts pour découvrir leur propres modes d'apprentissage. Pour la majorité, il y a bien vingt ou trente ans qu'ils ont quitté l'école, et encore, cette expérience était limitée par d'autres responsabilités. Parce qu'ils attachent encore beaucoup d'importance à l'instruction formelle, nos activités et exercices intègrent un certain degré de structure conventionnelle, une règle grammaticale étant à l'occasion expliquée sur un petit tableau. Mais, le plus souvent, nous explorons la langue dans le contexte de situations et de thèmes importants pour eux.

Un des thèmes majeurs est, bien entendu, le travail. Durant la journée, ou une fois terminée la besogne, les hommes demandent : "Que quiere decir? . . ."bon travail" . . . "là-bas" ... "ramasse ce cageot", "attention, c'est dangereux", ou une foule d'autres expressions importantes. Pour les employeurs, bien sûr, l'amélioration de la communication est un point fort du programme.

Pour les travailleurs, le fait de comprendre les instructions et de pouvoir donner la réplique leur assure un plus grand contrôle sur leur travail et sur leur vie. De la même manière, les hommes désirent exprimer, en passant, de l'humour ou de l'amitié. Médardo, par exemple, demande comment dire au patron : "Tu es grand et fou, chef," ou offrir ses bons voeux au mécanicien à l'occasion de la naissance de son enfant.

Une fois que les hommes ont acquis davantage confiance en leur aptitude à parler, à lire, etc, je les encourage à explorer leur pays temporaire. En faisant nos emplettes, nous comparons les produits et les prix en plus de pratiquer la langue de manière très concrète; en faisant le tour du village à bicyclette, nous lisons les pancartes indiquant "Propriété privée" ou "Défense de marcher sur le gazon" et discutons de leur signification légale et sociale; nous apprenons à déchiffrer l'horaire d'autobus, à demander et à donner des indications; nous repassons ce qu'il faut faire en cas d'urgence sur la ferme ou dans la ville; nous simulons des conversations téléphoniques pour apprendre à demander des renseignements sur les services offerts. En plus de leur aider à acquérir de l'information et des aptitudes pratiques, ces activités donnent aux hommes davantage de contrôle sur leur vie ici.

En vérité, le seul fait de se réunir en groupe apporte aux hommes beaucoup de satisfaction. Au fond, l'apprentissage centré sur nous-mêmes nous réconforte et nous encourage. Reconnaître nos expériences, en discuter, les nommer et les décrire, dans une langue ou une autre, est une expérience puissante.

Nous avons mis sur pied un centre de documentation réunissant du matériel acheté et emprunté, tant en espagnol qu'en anglais. Il y a des livres sur le Canada et le Mexique, des cartes de chaque pays, des chansons, des textes spirituels, des revues sur la nature, les sports et plein de livres et de cassettes ALS (Anglais langue seconde). En fait, Eusebio a fait sien un livre ALS emprunté à la biliothèque de Toronto, et est convaincu que je le lui achèterai, lui, l'élève "numero uno".

Chacun s'intéresse à un aspect en particulier du programme. Tandis que plusieurs visent l'expertise linguistique, prêts à troquer des cassettes de merengue contre celles d'anglais élémentaire, d'autres penchent davantage en faveur de la musique ou des sports. De temps à autre, Isidro anime un après-midi de récolte de carottes par une de ses merveilleuses romances et il accepte volontiers qu'on lui prête une guitare pour les concerts de soirée. A son tour, il enseigne maintenant à Mario quelques accords de guitare. Parmi les autres activités "après-travail", mentionnons les séances de films mexicains sur vidéo, une joute de soccer dans un parc voisin ou de ballon-panier dans la cour (avec un filet cloué à de vieux cageots de carottes, quelque peu endeça de la hauteur prescrite).

Durant le séjour, nous avons eu à régler des problèmes d'ordre pratique. Par exemple, certains des hommes avaient des problèmes de la vue, ce qui les décourageaient de lire, faussait leur coordination et leur donnait parfois des maux de tête. J'ai informé le propriétaire et le gérant de la ferme de la situation et ils ont organisé des visites, remboursées par l'assurance-santé, chez l'optométriste et cherchent maintenant à obtenir des dons des Églises ou clubs philanthropiques pour acheter les lunettes prescrites. La responsabilité que j'ai assumée dans ce cas devrait normalement revenir aux personnes concernées. Idéalement, lorsque les travailleurs comprennent qu'ils ont droit aux soins médicaux et se sentent suffisamment à l'aise pour communiquer leur préoccupation, et lorsque les employeurs reconnaissent leur responsabilité dans le processus, les services d'un ouvrier-enseignant ou d'une ouvrière-enseignante ne sont pas nécessaires.

Le même principe s'applique à toutes les activités organisées par l'ouvrier-enseignant. Tandis que sa tâche initiale est d'acquérir le matériel et d'apporter un soutien, la dynamique devrait continuer en son absence. Un jour que nous étions aux champs, Mario a déclaré que la ferme avait connu beaucoup d'activité depuis mon arrivée, ajoutant qu'il espérait que cela ne cesserait pas, même après mon départ.

Aujourd'hui, j'ai quitté la ferme, mais j'ai de temps à autre des nouvelles de ce qui s'y passe. Apparemment, le désir d'apprendre y est toujours très fort. Eusebio a obtenu son livre tant convoité et rencontre le mécanicien de la ferme une fois par semaine pour échanger des cours de langue. Un des fermiers de la région s'efforce d'organiser des cours d'espagnol pour l'hiver prochain. Les bibliothèques publiques de deux villages monteront des collections d'ouvrages en espagnol au printemps prochain et la bibliothèque espagnole de la ville d'Asnorvelt espère bientôt réouvrir ses portes après avoir trouvé un nouveau local. Enfin, une organisation d'alphabétisation locale étudie les moyens de participer au travail d'enseignement, ayant pris conscience des besoins des nouveaux membres de la collectivité. Ensemble, ces initiatives garantiront la continuité du programme et renforceront nos liens avec la collectivité, deux éléments essentiels au succès d'un programme saisonnier.

LA MAGIE DES LETTRES

par Elise Mennie

Il y a six ans, il n'existait à peu près aucun service d'alphabétisation francophone dans la région d'Ottawa-Carleton. Malgré le fait que les statistiques révèlent un taux d'analphabétisme plus élevé chez les francophones que chez les anglophones, seuls quelques programmes d'alphabétisation étaient offerts en français, par certains conseils scolaires et par le Collège communautaire. Mais ces institutions majoritairement anglophones n'attiraient pas assez de participants francophones aux programmes d'alphabétisation pour assurer la survie de ces programmes.

La Magie des Lettres, un centre francophone d'alphabétisation communautaire, a été fondé en 1985 pour pallier cette situation. Les groupes communautaires et agences sociales francophones se butaient régulièrement au problème, sans savoir où référer leurs clients analphabètes. Un de ces groupes, Entraide budgétaire, qui offrait du counselling budgétaire, a lançé le projet pilote qui a vu naître La Magie des Lettres.

La Magie des Lettres était le deuxième centre d'alphabétisation francophone dans la province, suivant la mise sur pied d'Alpha Action en 1984, à Hawkesbury, dans l'est de l'Ontario. Aujourd'hui, on compte vingt-deux groupes d'alphabétisation populaire à travers l'Ontario.

La Magie des Lettres poursuit trois objectifs:

- alphabétiser les adultes
- sensibiliser le public
- prévenir l'analphabétisme chez les enfants

Les premières années, le Conseil d'administration fondateur vise d'abord le premier objectif, en s'inspirant du modèle d'alphabétisation populaire mis à l'essai au Québec depuis quelques années. Etant donné la situation des francophones en milieu minoritaire et pour combattre le phénomène de l'assimilation, le Centre privilégie le travail de groupe. Il veut briser l'isolement, favoriser la "conscientisation" et la prise en charge collective des participants au programme. Il divise les participants en trois niveaux de capacités: (analphabètes) complets, semi-fonctionnels et fonctionnels. Le Centre évite toute approche phonétique ou toute approche dite "scolarisante", qui définit les acquis selon les années d'études. Avec l'approche globale, les participants choisissent les thèmes à l'étude, les animateurs créent leur matériel à la mesure du groupe, et la photocopieuse sert d'outil indispensable. C'est ainsi que débutent les premiers ateliers, avec une vingtaine de participants, dans le sous-sol d'un édifice où logent quelques groupes communautaires de la Basse-Ville d'Ottawa.

En 1988, la Magie des Lettres déménage à Vanier, une petite municipalité francophone au coeur d'Ottawa. Dans ce nouveau local, les ateliers se poursuivent avec une quarantaine de participants et trois animateurs, qui rencontrent leurs groupes neuf heures par semaine. Le recrutement se fait de bouche à oreille, ou par des efforts d'animation-terrain dans les restaurants de quartier. Il y a un grand roulement de personnel et de participants.

Aujourd'hui, la Magie des Lettres présente un tout autre visage : pour l'année 1990, il y a eu 200 inscriptions; l'équipe compte six responsables de l'animation et une cinquantaine de bénévoles; les ateliers s'offrent du lundi au vendredi, matin, après-midi et soir, dans huit locaux communautaires, aussi bien qu'au Centre.

Qu'est-ce qui a provoqué cette rapide expansion? Depuis deux ans, la Magie des Lettres s'est lancé dans une véritable explosion d'activités de sensibilisation, dans tous les secteurs de la collectivité francophone. On entend parler de la Magie des Lettres à la radio, à la télévision, dans les journaux; des feuillets sont distribués dans les bibliothèques, les caisses populaires, les centres communautaires; des ateliers de sensibilisation ont lieu dans les clubs sociaux, les groupes de l'âge d'or, les églises, les écoles.

Grâce à la publicité accrue, les appels au Centre se multiplient. Plusieurs adultes demandent des services de tutorat à domicile, d'autres personnes offrent leurs services bénévolement. On a donc mis sur pied un nouveau service de tutorat, pour répondre aux besoins spéciaux des personnes ne pouvant se déplacer, tels les parents de jeunes enfants, les personnes âgées, les personnes agoraphobiques (ayant la phobie des espaces libres et des lieux publics). Aujourd'hui, le rôle des tuteurs s'est élargi: certaines personnes travaillent comme aide-animateurs dans les ateliers, d'autres travaillent individuellement avec un adulte apprenant, à sa résidence ou au Centre.

Les ateliers aussi ont évolué pour répondre aux besoins exprimés par les participantes et les participants. Les animateurs et animatrices utilisent maintenant une grande variété de matériel de toute sorte pour aider à l'apprentissage du code écrit, y compris différentes méthodes de lecture et des cahiers "scolarisants" de la 1ère à la 8e année. Le Centre continue cependant à donner la priorité à l'approche globale et à utiliser des contenus significatifs qui reflètent les besoins immédiats des participants dans leur vie quotidienne. Il utilise par exemple le code de la route, enseigne comment comprendre ses factures, la T.P.S., etc. Les ateliers s'offrent aussi en dehors du Centre, dans huit autres locaux à travers la région, y compris dans des résidences pour personnes âgées et des centres communautaires. "Les gens ne se déplacent pas de leur milieu, alors nous, on se déplace" de dire la Directrice du Centre, Colette Lacroix.

Une force importante de La Magie des Lettres est la participation et l'engagement de son conseil d'administration. Celui-ci compte actuellement neuf membres, dont une personne repésentant les apprenants et apprenantes, une personne représentant les tuteur-es et une personne représentant le personnel. Six membres sont élus par la collectivité à l'assemblée annuelle.

Le personnel du Centre compte présentement six animateurs et animatrices, une coordonnatrice, deux secrétaires, une commis qui poursuit en même temps ses études en alphabétisation, et la directrice.

La coordonnatrice, Suzanne Crête, s'occupe de tout ce qui touche la programmation en alphabétisation : elle accueille les adultes apprenants, évalue avec eux leurs acquis et leurs besoins d'apprentissage, les place dans un atelier ou fait des jumelages avec les tuteur-es; elle coordonne la programmation des ateliers et l'évaluation des apprenants, donne la formation aux animateurs et aux tuteurs.

La directrice, Colette Lacroix, est responsable de l'administration du Centre, de la publicité et des projets spéciaux. En plus d'administrer le budget de fonctionnement octroyé par le ministère de l'Éducation (Alphabétisation-Ontario), elle fait des demandes de financement pour des projets spéciaux auprès d'autres bailleurs de fonds, tels que le Secrétariat d'État, la Société canadienne des postes, les clubs sociaux.

Durant l'Année internationale de l'alphabétisation, la Magie des Lettres a réalisé toute une gamme de projets spéciaux visant la sensibilisation. Il y a eu le concours d'affiches et le concours de chansons, jugés par un comité d'apprenants. La cassette de la chanson gagnante fut distribuée, avec une pochette d'information sur l'A.I.A., à toutes les écoles françaises en Ontario, ainsi qu'aux postes radiophoniques français de la région d'Ottawa-Carleton.

Le Centre a présenté la pièce de théâtre "La Clef", produite par une équipe d'apprenants et de

bénévoles du Centre, qui a connu un grand succès dans la région et a fait une tournée en province. "La Clef" raconte le quotidien vécu par les analphabètes, et les apprenants du Centre ont participé à sa rédaction. Une soixantaine de représentations ont eu lieu à travers l'Ontario français, dans le nord et le sud de la province, à Montréal et dans la région de l'Abitibi au Québec. "La Clef" met en lumière les problèmes des analphabètes, auprès d'un nouveau public, celui des amateurs de théâtre. La Magie projette donc de produire deux autres pièces, une pour faire la tournée des écoles, l'autre pour les résidences de personnes âgées.

Le Centre a également organisé des ateliers de "lisibilité" à l'intention des relationnistes dans les organismes sociaux et gouvernementaux, pour les aider à rendre leur matériel écrit plus accessible au public ayant de la difficulté à lire.

Enfin, la campagne de sensibilisation dans les écoles primaires, lancée en 1990, est devenue une campagne annuelle. Elle cherche à sensibiliser les élèves au problème de l'analphabétisme et à rejoindre les parents analphabètes par le biais de leurs enfants. L'an dernier, la Directrice et une apprenante employée du Centre ont rencontré plus de 3,000 enfants, de la 1ère à la 8e, dans les écoles francophones de la région.

On peut se demander si ces nombreux projets spéciaux ne dispersent pas les énergies et les ressources aux dépens des services d'alphabétisation. " Non, bien au contraire", de dire Colette Lacroix, "car les frais d'administration de ces projets servent à renflouer le budget alloué au matériel, livres, dictionnaires, ordinateurs et logiciels utilisés par les apprenants. En plus de rendre la Magie des Lettres présent partout dans la collectivité, ces projets sont devenus essentiels au financement des services du Centre."

La plus récente initiative du Centre vise la prévention chez les enfants. Plusieurs parents ayant des difficultés à lire et à écrire ont demandé de l'aide pour leurs enfants, et le Centre lance un projet pilote de tuteurs bénévoles pour enfants. Est-ce que le Centre s'éloigne trop de son mandat, ne devrait-on pas laisser cette tâche aux conseils scolaires? Selon Colette Lacroix, l'enfant en difficulté aujourd'hui fera partie de la clientèle du Centre dans dix ans, et c'est maintenant qu'il faut l'aider! "C'est la famille qui nous demande ce service, et comme organisme communautaire, on est là pour répondre aux besoins de la communauté."

Qu'est-ce qui rend la Magie des lettres unique? Sa présence partout dans la collectivité francophone de la région d'Ottawa-Carleton, ses efforts pour répondre aux besoins des gens. Il se dégage chez l'équipe un sentiment d'énergie presque sans bornes pour la "cause", et une grande chaleur humaine. Ici, on croit vraiment qu'on peut faire une différence...

Elise Mennie est la rédactrice en chef de Alphabétisation/Literacy. Elle était membre du conseil d'administration fondateur de la Magie des Lettres.

L'ORTHOGRAPHE APPRIVOISÉE

par Mary Norton

"J'épelle le mot à haute voix, pour moi-même (Non, je ne suis pas folle!)"

"Je regarde le mot, je ferme mon livre et j'essaie de voir le mot dans ma tête."

"J'utilise du papier sablé ou le côté rugueux de mon coffre à crayons et je trace le mot avec mon doigt."

Lorsque les étudiants et étudiantes du programme Formation de base de l'Ontario (FBO) du Cambrian College s'y sont mis, ils ont réussi à faire la liste de 25 stratégies qu'ils utilisent pour apprendre l'orthographe. Comme celles énumérées au début, leurs stratégies reflètent des modes d'apprentissage individuels - auditifs, visuels et cinétiques - (qui a le mouvement pour principe) et démontrent qu'il n'y a pas qu'une seule "bonne" façon d'apprendre.

L'enseignante, Heather Lennie Segsworth, n'avait pas planifié cette activité. "C'est plutôt," déclare-t-elle, "une occasion extraordinaire qui s'est présentée." Mais Heather et la "Cambrian College Basement Gang" ("la bande du sous-sol" comme se sont surnommés les élève du programme FBO) sont ouverts à ce genre de découverte spontanée, et sont disposés à intégrer les activités "trouvées en cours de route" aux activités quotidiennes.

La Formation de base de l'Ontario (FBO), un programme d'études à plein temps, aide les adultes à améliorer leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul en vue de surmonter les obstacles à la formation et à l'emploi. Lancé en 1987, le programme est financé par le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario. Les participants ont divers niveaux de compétence, de débutant à la sixième année. Individuellement et en petits groupes, ils apprennent à communiquer oralement et par écrit, à compter, à fonctionner dans le quotidien, à se maintenir en forme, à travailler avec un ordinateur ainsi qu'à acquérir une formation sur le tas, telle la menuiserie.

Heather enseigne le programme depuis le début, et travaille à partir d'une perspective globale, laquelle reconnaît les modes d'apprentissage individuels et encourage l'apprentissage auto-géré. Conformément à la philosophie de l'approche globale, Heather préfère enseigner l'orthographe en même temps que les activités d'écriture. Elle encourage les étudiant-es à compiler un dictionnaire personnel de mots qu'ils emploient dans leurs textes, et à s'efforcer d'apprendre ces mots plutôt qu'une liste toute faite. Quand les circonstances l'exigent, Heather donne de brèves leçons, par exemple sur les schémas orthographiques ou sur les généralisations. Cependant, après avoir travaillé avec cette approche pendant un an, les étudiants ont indiqué dans leur évaluation du programme qu'ils n'avaient pas fait suffisamment d'orthographe.

En conséquence, Heather équilibre maintenant ses convictions concernant l'apprentissage de l'orthographe et les besoins des étudiants qui souhaitent davantage de structure formelle.

Certains d'entre eux satisfont ce besoin de structure en utilisant des cahiers tels la série "Exercises d'orthographe".

"J'épelle les mots sur cassettte (p. ex. a-r-r-ê-t). Puis j'écoute la cassette. Je peux même faire la vaisselle en même temps."

"J'écris les mots sur de petites fiches et les emporte partout avec moi. Lorsque j'ai un moment libre, ici ou là, je sors mes fiches de ma poche ou de mon sac à main et je les étudie."

"J'écris le mot dans le creux de ma main."

"J'invente de petits poèmes ou des bouts de phrases drôles pour m'aider à me souvenir des difficultés (p. ex. pour me souvenir qu'il y a un u devant le e dans guérir je me dis "Grande usine d'éléphants".

"J'observe la forme du mot et dessine une boîte autour. Lorsque je veux me rappeler comment épeler un mot, je me souviens de la forme."

Cette série comporte des dictées de fin d'unité que les étudiants se donnent pour vérifier eux-mêmes leurs progrès. C'est devant la déception d'une étudiante face à ses résultats en dictée qu'est né l'exercice sur les "trucs pour apprivoiser l'orthographe". Heather a encouragé l'étudiante à parler des stratégies qu'elle employait pour apprendre à épeler, et a demandé à une autre élève d'expliquer comment elle s'y prenait. Lorsque d'autres étudiants-es se sont mis à ajouter des exemples, Heather s'est empressée de les prendre en note.

À mesure que chaque étudiant révélait sa stratégie, d'autres remarquaient, souvent avec étonnement, qu'ils employaient la même méthode. En tout, le groupe a dénombré vingt-cinq idées.

Cette activité a pu avoir lieu parce que le programme encourage le travail d'équipe et que les étudiant-es sont suffisamment à l'aise pour exprimer leurs vues. L'activité a en outre été intégrée à d'autres aspects du programme. Par exemple, l'étude de la liste a donné lieu à une discussion des modes d'apprentissage, un sujet proposé dans la section apprentissage fonctionnel du programme. La discussion a confirmé la validité des différents modes d'apprentissage et a démontré qu'il existe une variété de moyens pour apprendre.

Puis lorsqu'est venu le temps de travailler à l'ordinateur, les étudiants ont chacun mis une partie de la liste de stratégies sur traitement de texte et ont appris à "fusionner" les sections pour faire une seule liste. Une fois en possession de leur propre exemplaire de la liste, ils ont fait l'essai de différentes stratégies et ont indiqué lesquelles leur donnaient de bons résultats.

Une partie des adultes ayant participé à la découverte de stratégies d'orthographe sont maintenant inscrits à d'autres programmes, au collège, tandis que d'autres poursuivent le même programme avec un nouveau groupe. Lorsque Heather a montré la liste à certains des nouveaux étudiants, ceux qui avaient contribué à dresser la liste se sont rapprochés et ont identifié les stratégies qu'ils avaient contribuées.

"J'aime travailler avec une amie. Nous nous demandons chacune notre liste."

"Lorsque j'apprends un mot, j'essaie d'apprendre d'autres mots qui lui ressemblent (p. ex. mon, ton, son; voir, soir, noir; fille, grille, brille.)

"J'exaggère la prononciation du mot que j'apprends. Cela peut sembler ridicule, mais ça m'aide à me souvenir des difficultés (p.ex. planifier)."

Et que dire de l'étudiante qui a inspiré cette activité? Elle continue ce programme. Tandis qu'elle éprouve encore des difficultés en orthographe, les dictées de fin d'unité sont moins frustrantes pour elle et ses rédactions reflètent aussi des progrès au niveau de l'orthographe. Quand à Heather, elle acceptera bientôt le prix 1991 d'Excellence en enseignement, de l'-Association canadienne des collèges communautaires, et travaille à développer un curriculum pour la formation d'alphabétiseur-es.

Mary Norton est membre du comité de rédaction de la Revue et représente la Alberta Association for Adult Literacy au conseil d'administration du RCA. Cet article a été rédigé à partir d'une entrevue téléphonique avec Heather Segsworth.

"LES ORTHO DE L'ALPHA"

par Michèle Tessier

Quand on se rencontre, on se reconnaît, non seulement on se reconnaît, mais on s'accroche. On souhaite travailler ensemble, partager des expériences, des idées. Je me rappellerai toujours nos regards complices au congrès de l'ACELF (l'Association canadienne d'éducation de langue française), où les orateurs nous démontraient que l'analphabétisme n'était qu'un problème social. Johanne et moi, on a notre petite idée là-dessus, mais même en admettant la chose, en attendant la "grande révolution socio-économique-culturelle", on fait quoi demain avec Jules qui inverse toujours l'ordre des lettres, avec Diane qui confond phonétiquement tous les sons qui se ressemblent... Mais surtout avec les formateurs et formatrices qui malgré la bonne relation, malgré le guide d'intervention sur mesure, malgré l'ordinateur, malgré les recueils de textes, sont confrontés à des adultes qui apprennent difficilement, qui se découragent, qui suivent des cheminements inattendus.

Nous souhaitons, avant tout, parler le même langage, développer des expertises de *praticiens* et *praticiennes* sur les difficultés d'apprentissage chez les autres. J'ai le goût, presque tout de suite, de vous raconter un peu mon cheminement, pour que vous compreniez pourquoi je crois tellement à ce qu'on développe une réflexion collective dans ce sens. J'ai une formation en orthopédagogie. À l'Université aussi on insistait beaucoup sur les problèmes sociaux, émotifs des enfants. C'était le temps où tout était de la faute de la mère. Vous vous souvenez peut-être. Tous les cours : psychanalyse, psychologie de l'enfant, sociologie et même sexologie nous amenaient vers une piste : la mère. J'exagère, mais à peine. J'ai commencé à enseigner à des mésadaptés sociaux affectifs, à des enfants et des adolescents souffrant de troubles d'apprentissage, vous savez les T.G.A., les M.S.A., les Récupérations, les déviations multiples, bourrée de préjugés!! Je cherchais des coupables. Pourtant je rencontrais des parents qui semblaient excellents, pleins de bonne volonté, mais j'étais incapable honnêtement de les aider car j'étais certaine du haut de mon Bac qu'ils étaient coupables, jusqu'au jour où ... ma fille éprouva des difficultés d'apprentissage. J'ai refusé d'y croire, moi l'ortho d'expérience qui l'avait stimulée, encadrée, aimée. C'était l'école, les aires ouvertes, l'hiver trop long. le déménagement, l'herbe à puce, les nouvelles méthodes de lecture...

C'est lorsque je me suis assise avec ma fille, je dis vraiment assise, que j'ai commencé à comprendre les processus cognitifs, à analyser vraiment les différentes façons d'apprendre, à m'intéresser au déficit attentionnel, aux problèmes et aux troubles d'apprentissage. Pensez-vous que le système m'a aidé? Que j'ai travaillé en équipe avec les professeurs? Eh! que non! J'étais, et je suis encore perçue comme une personne menaçante, qui ne se mêle pas de ses affaires et qu'on essaie de rassurer deux fois par année. Mais ici, je parle de prévention, un autre de mes "dada" et c'est autre chose, mais j'y crois tellement...

Ce n'est pas dans mes habitudes de raconter ma vie dans Alpha-Liaison, mais lorsque j'entends des personnes influentes sur les dossier ne parler que d'une problématique sociale ou linguistique, je me revois dans mes première années d'enseignement, fraîche formée, pleine d'énergie mais trop pleine de préjugés pour être vraiment en relation d'aide. Je juge trop sévèrement, vous pensez. Je pense qu'à l'Université les futurs formateurs devraient être préparés pour intervenir avec des adultes souffrant de difficultés d'apprentissage, je pense aussi que, dans le guide, dans le perfectionnement provincial, on devrait préciser davantage la spécificité de notre clientèle. Et attention! je vois une grande différence entre les difficultés d'apprentissage chez les enfants et chez les adultes. L'aveugle qui ne voit plus depuis 30 ans a développé des mécanismes compensatoires beaucoup plus importants, que celui qui est non-voyant depuis un an seulement. C'est la même chose pour l'adulte

qui souffre de troubles d'apprentissage, il faut en tenir compte.

Ma fille va bien; je lui ai appris à lire, à écrire, à calculer. Une experte l'avait diagnostiquée dysorthographique, avait conseillé qu'elle utilise toujours la calculatrice et qu'elle évite toutes les frustrations de mémorisation des tables. Elle mémorise aujourd'hui toutes ses tables et performe au-dessus de la moyenne en écriture. Elle souffre cependant toujours d'un déficit d'attention, et de troubles spécifiques d'apprentissage. Mais elle a appris à apprendre, elle se connaît maintenant et sait qu'elle doit travailler plus fort et surtout *différemment* pour arriver au résultat X qu'on exige d'elle. La partie n'est pas gagnée, et on a bossé, je vous jure qu'on a bossé, les fins de semaine, l'été, le soir, etc. et...elle n'avait que 8 ans!!

Je frissonne en pensant à tous ces enfants qui souffrent de troubles spécifiques d'apprentissage et qui n'ont pas une "mère ortho déniaisée" et qui attendent que le système veuille bien les aider. Vous connaissez les classes de 30 enfants, l'attitude et la tolérance envers les enfants différents, l'effet de la marginalisation à l'intérieur d'une classe, à l'intérieur d'un système, les conventions collectives, le burn-out des enseignants. Je vous laisse imaginer le reste...

C'est des choses qui arrivent. Ça m'est arrivé et je connais une couple de copines à qui c'est arrivé. Ce sont d'excellentes orthopédagogues.

Vous comprendrez l'importance d'identifier le genre de difficultés d'apprentissage qu'éprouve l'adulte en formation. Selon le cas, nos interventions seront différentes si c'est un problème d'apprentissage ou un trouble d'apprentissage.

Identifions immédiatement la différence :

Tous les retards scolaires qui sont conséquents à des facteurs environnementaux, exemple: absences prolongées et répétées, déménagements nombreux, changements de méthodes, réactions aux perturbations familiales, sont des *problèmes d'apprentissage.* Les retards sont normalement des retards au niveau des *connaissances.*

Tous les retards scolaires qui relèvent de facteurs intrinsèques, c'est-à-dire de déficits neurologiques affectant une des fonctions suivantes: la concentration, la mémoire, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, l'épellation, le calcul, la sociabilité, la maturation affective, sont des *troubles d'apprentissage.* Nous devons à ce moment non seulement travailler les retards scolaires au niveau des connaissances mais également au niveau des *habiletés.*

Il est évident que nous pouvons retrouver dans notre clientèle des problèmes d'apprentissage associés à des troubles d'apprentissage. C'est pourquoi je frissonne aussi quand je vois arriver un gars de 30 ans, avec un vécu long comme ça, avec des mécanismes de compensation longs comme ça, sans aucune information concernant son passé scolaire. L'éducation des adultes, l'école de la dernière chance, doit faire des miracles en 2 000 heures. Si ce grand gars a passé par le système sans rien apprendre, il faut se poser des questions essentielles. Il y a les facteurs environnementaux, il y a les facteurs intrinsèques. Donnons-nous de bons outils, développons un réseau pour s'entraider et pourquoi pas "l'ortho-andragogie"?

(Tiré avec permission de Alpha-Liaison, Québec, mai 1990)

Michèle Tessier est conseillère pédagogique à la Commission Scolaire Régionale de Blainville-Deux-Montagnes au Québec.

----------COMPTE RENDU----------

TAKING CARE :
Un manuel de santé pour les femmes

Compte rendu de Louise Perssson-Riess

Parmi les nombreux ouvrages sur l'alphabétisation et la santé, voici enfin une ressource facile à lire, facile à utiliser, offrant de l'information vitale et des suggestions pratiques sur les questions de santé qui préoccupent toutes les femmes. "Taking Care: A Handbook About Women's Health" est pour les femmes une bonne source d'information sur la santé.

Imprimé en gros caractères et adapté au niveau de scolarisation de neuvième année, l'ouvrage est facile à lire pour les apprenantes en alphabétisation en particulier, et pour les lectrices en général. Ces deux caractéristiques facilitent la compréhension de l'information qui est nécessairement explicite sans être pour autant offensive.

"Taking Care" aide les femmes à reconnaître le stress et la dépression et à y faire face; à comprendre la sexualité et la ménopause; à se renseigner au sujet des médicaments vendus sans ordonnance. Peut-être pour la première fois, les femmes pourront-elles apprendre pourquoi, quand et comment faire l'examen des seins; pourquoi et comment perdre du poids sans danger; et comment se préparer à un rendez-vous chez le médecin (en sept points).

L'auteure, Mary J. Breen, explique clairement pourquoi elle a rédigé ce manuel. Elle croit (et plusieurs autres avec elle) qu'en tant que femmes nous avons le droit de nous renseigner le plus possible au sujet de notre santé. Par conséquent, elle espère que l'information offerte dans "Taking Care" aidera les femmes à comprendre les problèmes de santé et à en discuter avec leur médecin, ainsi qu'à faire des choix judicieux pour avoir plus de contrôle sur leur santé.

A chaque oeuvre importante, une critique importante. Je me sens vraiment obligée d'offrir des suggestions quant à certains aspects du livre.

D'abord, je suggère de faire suivre les mots techniques de l'orthographe phonétique et d'une définition. Les abbréviations tels "YMCA" devraient d'abord être expliqués au long, puis mis entre parenthèses.

Une relecture d'épreuves méticuleuse permettrait de corriger les phrases dans lesquelles il manque des mots, et d'éviter d'embrouiller le sens de la phrase et d'interrompre la lecture.

Les allusions négatives aux hommes devraient être soit éliminées, soit compensées par des commentaires de nature positive.

Ainsi révisé, "Taking Care" trouvera certainement un accueil favorable auprès d'un grand nombre de lectrices à l'école secondaire, dans les classes d'éducation des adultes, les groupes d'appui, les bibliothèques et programmes d'alphabétisation. J'encourage spécialement mères et filles à lire cet ouvrage.

On peut commander ce livre de : Sandy Robb, gérante, Professional Book Division McGraw-Hill, 300 Water Street, Whitby, Ontario L1N 2N7.

(Tiré de Literacy Works, Printemps 1991, Saskatchewan Literacy Network).

Louise Persson-Riess est adjointe au programme d'alphabetisation du Parkland Regional College a Yorkton, Saskatchewan.

----------COMPTE RENDU----------

A LITERACY CELEBRATION

Volumes 1 à 3, 1990

Compte rendu de Pat Campbell

Le Canadian Library Association a souligné l'Année internationale de l'alphabétisation en publiant trois volumes format poche mettant en vedette les écrits d'étudiants adultes du Canada. Un rapide coup d'oeil sur la table des matières indique cependant l'absence du Manitoba et de la Saskatchewan et une prépondérance de textes de l'Ontario.

La majorité des 42 textes sont des autobiographies, anecdotes et témoignages tous très personnels sur l'importance de l'alphabétisation. Étant donné le contenu canadien de ces volumes, il est dommage que seule une poignée de textes portent sur un événement, une activité ou une description liée à un endroit précis.

Les trois volumes semblent organisés en fonction du niveau de lecture, le volume un étant le plus facile à lire. L'étendue des corrections apportées varie d'un texte à l'autre, ce qui fait que certains sont très soignés tandis que d'autres sont faibles au niveau syntaxique. Chaque sélection est accompagnée d'une illustration en noir et blanc.

Les étudiants et étudiantes du Programme d'alphabétisation PROSPECTS ont réagi à cette publication tantôt avec enthousiasme, tantôt avec indifférence. Certains jugent les anecdotes pauvres en détails et "plates". Il faudra tenir compte de ces réactions et d'autres commentaires reçus afin de faciliter la plus grande diffusion possible de futures publications étudiantes. Il est peut-être temps d'examiner la valeur des publications maison, à l'intention des étudiants d'un programme particulier d'alphabétisation, par opposition aux publications externes, à l'intention d'un plus large public.

(Tiré de AAAL Newsletter, Printemps 1991, Alberta Association for Adult Literacy).

On peut commander des exemplaires de "A Literacy Celebration" de la Canadian Library Association, 200, rue Elgin, bureau 602, Ottawa (Ontario), K2P 1L5, au coût de 10,00 $ la série de trois volumes.

Pat Campbell est la coordonnatrice du programme d'alphabetisation PROSPECTS à Edmonton (Alberta)

Directives générales : soumission de textes

La revue Alphabétisation/Literacy est publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, un organisme à but non lucratif réunissant les personnes et groupes intéressés à la promotion de l'alphabétisation des adultes au Canada.

Nous invitons les alphabétiseur-es, les adultes inscrits aux programmes d'alphabétisation et aux programmes d'éducation de base des adultes, les chercheur-es, les coordonnateurs-trices de programmes et toute autre personne intéressée à nous soumettre des articles et des dessins.

CONTENU :

Questions d'intérêt actuel et futur : Ces articles signalent et analysent les questions d'intérêt pour le domaine de l'alphabétisation, (ils porteront par exemple sur la raison d'être et les répercussions d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail en général plutôt que sur la description d'un programme précis). Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Opinions personnelles : Ces articles présentent l'opinion personnelle de l'auteur-e sur un sujet d'actualité, un peu à la manière d'un éditorial. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage : Ces articles décrivent des stratégies, méthodes d'enseignement, etc., présentent leur raison d'être ainsi que les résultats obtenus à la suite de leur mise en oeuvre. Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Descriptions de programmes : Ces articles décrivent un programme et en commentent l'efficacité. Ils peuvent compter jusqu'à 1 500 mots.

Comptes rendus : Ces articles passent en revue les publications intéressant les personnes actives en alphabétisation. Ils doivent donner le titre de la publication, en décrire le contenu, présenter le but de l'auteur et analyser sa contribution au domaine. Il faut également mentionner le prix et indiquer où se procurer l'ouvrage. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

PRÉSENTATION :

Tous les articles doivent être dactylographiés à double interligne. Si vous utilisez un traitement de texte, veuillez nous envoyer une copie du texte sur disquette. Communiquez avec le bureau pour connaître les traitements de texte que nous pouvons utiliser.

STYLE :

Évitez, autant que possible, la discrimination sexuelle, en employant des termes qui englobent le masculin et le féminin, p.ex., collègue, adulte, personne, etc. Utilisez de préférence un niveau de langage clair et simple; expliquez les termes techniques qui pourraient être nouveaux pour les lecteurs.

DESSINS :

Nous sommes à la recherche de dessins sur le thème de l'alphabétisation, des dessins au trait en noir et blanc ou des dessins à deux couleurs pour une page couverture. En outre, nous demandons aux auteur-es d'articles de nous envoyer des photos, logos ou dessins pouvant accompagner leur texte.

Inclure les renseignements suivants avec le texte :

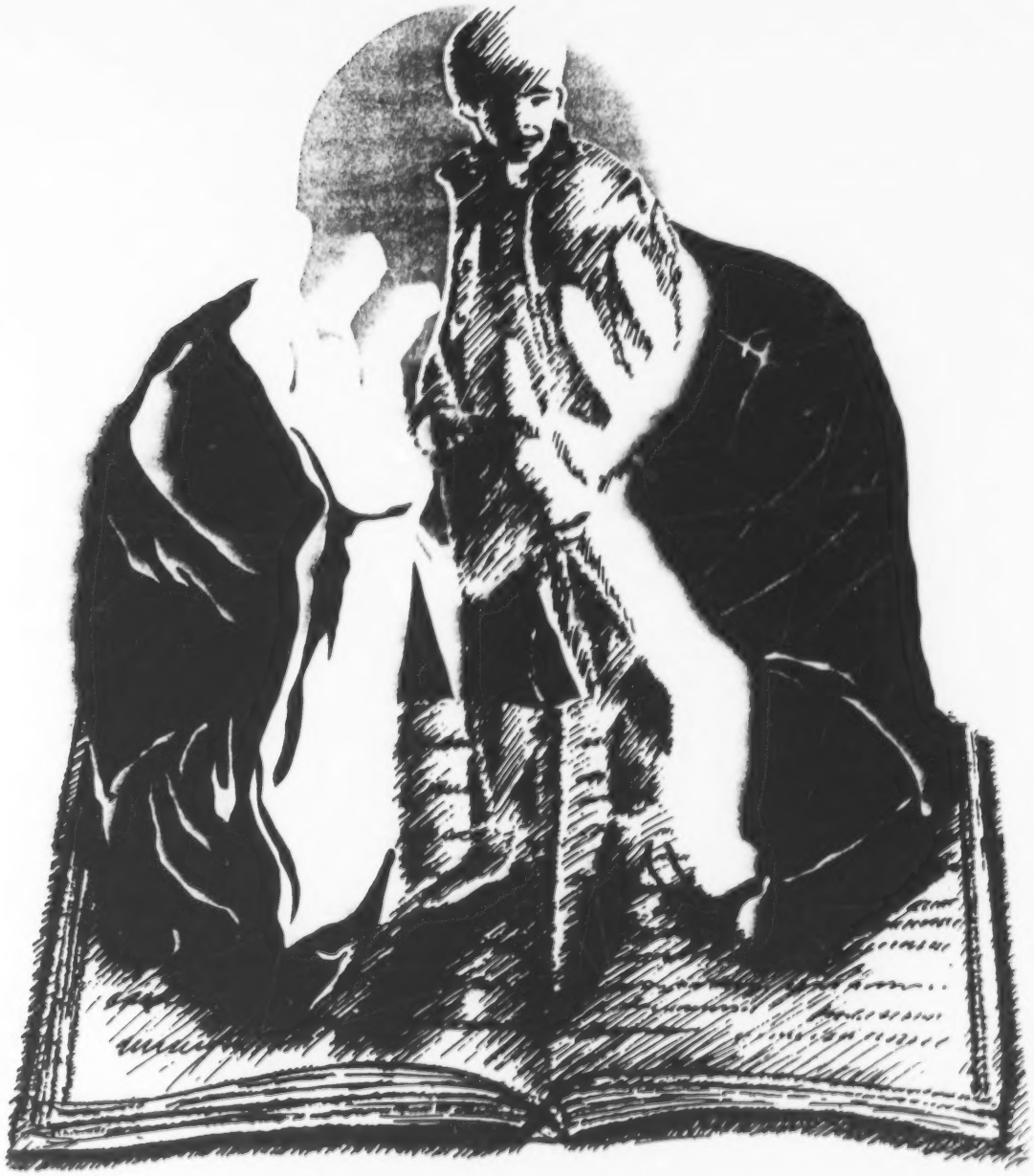
- le titre de l'article,
- la date de soumission,
- le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de l'auteur-e ainsi que des renseignements sur l'organisme pour lequel il-elle travaille, ses fonctions et activités.

Faire parvenir les textes à :

Élise Mennie, Rédactrice en chef, Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, 880, rue Welllington, bureau 500, Ottawa (Ontario), K1R 6K7
No. de télécopieur : (613) 563-2504

Pour de plus amples renseignements téléphonez à Elise Mennie au (613) 563-2464.

Literacy
VOL. 15 NO. 3 FALL 1991



BEST COPY AVAILABLE

Literacy/Alphabétisation

Published By:

The Movement for Canadian Literacy/Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Editorial Committee:

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Quebec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Editor:

Elise Mennie

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization which brings together individuals, groups and organizations to promote basic education and literacy in Canada.

Membership and subscription to this Journal are available from the Movement for Canadian Literacy, Suite 500, 880 Wellington Street, Ottawa, Ontario, K1R 6K7, (613) 563-2464.

The views and opinions expressed in this Journal are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the members of the Movement for Canadian Literacy.

Except where previous copyright is indicated, material from this Journal may be used freely with credit to the author, the publication and the Movement for Canadian Literacy.

ISSN 0700-5369

Volume 15, Number 3, Fall 1991

TABLE OF CONTENTS

Editor's Notes 1

Learning Disabilities - an Official Definition 1
from the Learning Disabilities Association of Canada

Adult Learners and Learning Disabilities -
What Do We Know? 2
by Johanne Jasmin

To Label or not to Label 4
Opinion piece by Patricia Hatt

Diagnosing and Teaching Adults with Learning Disabilities 5
by Ricki Goldstein

Programmming With Adults Who Have Learning Disabilities 8
by Fred A. Reekie, Ph.D.

Adult Literacy Resource Materials 14
Reviewed by Grace Scheel

Learner Action Group of Canada - Mission Statement 15

A National Literacy Strategy for Older Canadians 16
by Andrew Aitkens

Guidelines for Submissions 20

We gratefully acknowledge the support of
the National Literacy Secretariat
&
Grande Prairie Regional College

Typesetting and Layout:
Chantal Riley

Cover Design:
from Learning Magazine, Canadian Association for Adult Education

Printing:
Bonanza Press

Recycled paper

NOTES FROM THE EDITOR

Literacy workers and students are often searching for a better understanding of learning disabilities: What are these disabilities, how do we recognize them, and how do we deal with them in our programs? In this issue of Literacy/Alphabétisation, we hear from different voices on this topic of wide concern: a Quebec researcher describes current knowledge and definitions of learning disabilities; a Saskatchewan university professor explores different approaches for integrating learning disabled students into regular programs; a Montreal practitioner offers tips and techniques for diagnosis and teaching; a learning disabled adult from Toronto shares her thoughts and feelings on the issue of labelling. There is much food here for reflection and action.

We are also publishing the historic Mission Statement of the Learner Action Group of Canada, adopted in April 1991 as a working document by the Movement for Canadian Literacy. We look forward to your responses to the Mission Statement and future discussion of learner involvement in literacy across Canada.

Older Canadians are also addressed as an important target for literacy programming in the National Literacy Strategy for Older Canadians. And of course, there is also a review, this time of Pat Campbell's latest bibliography of resource materials, for all the practitioners out there who are hungry for resources.

Bon appétit!

Learning Disabilities: An Official Definition

The following official definition was adopted by the Canadian Association for Children and Adults with Learning Disabilities (now the Learning Disabilities Association of Canada) on October 18, 1981:

Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders due to identifiable or inferred central nervous system dysfunction. Such disorders may be manifested by delays in early development and/or difficulties in any of the following areas: attention, memory, reasoning, coordination, communicating, reading, writing, spelling, calculation, social competence and emotional maturation.

Learning disabilities are intrinsic to the individual, and may affect learning and behaviour in any individual, including those with potentially average, or above average intelligence.

Learning disabilities are not due primarily to visual, hearing, or motor handicaps; to mental retardation, emotional disturbance, or environmental disadvantage; although they may occur concurrently with any of these.

Learning disabilities may arise from genetic variations, biochemical factors, events in the pre to perinatal period, or any other subsequent events resulting in neurological impairment.

Adult Learners and Learning Disabilities: What Do We Know?

by Johanne Jasmin

Excerpts from an article published in Alpha-Liaison, Nov., 1990. Translated by Maureen McMahon.

The most important thing to note at the outset is that, to our knowledge, research on learning disabilities among adult Francophones registered in literacy and basic education programs is non-existent. As incredible as it may seem, no research has been done in the French-language education sector, be it Québecois, North American or European. Or so one would gather from official sources such as specialized and non-specialized periodicals, education abstracts, etc. And so, in the conspicuous absence of a body of reference work, we must turn to other potential sources of information. Could the grass by any chance be greener on the American side of the fence?

A brief overview of the literature reveals that the American adult education field is equally bereft of studies on the subject. Nevertheless, some research on adults with learning disabilities has been undertaken. Although some of this work sheds light on the experience of these learners, it also raises a number of problematic issues. These include the disciplines conducting the experiments, the sampling techniques used, the research hypotheses, and finally, the recommendations emerging from this research.

Basically, the work done on adults with learning difficulties parallels the schools of thought within psychology itself: psychoanalysis, behaviourism, cognitive psychology and neuropsychology. Consultation with members of the education community or use of learners' actual work are not even alluded to. Most of the analysis focuses on "deviant behaviour", i.e. what the subjects can't do or lack in order to succeed.

With regard to the sampling techniques, the adult subjects are from two main source groups. They are either clients of "vocational counselling" services, with no specific reference to levels of education, or students of American colleges and universities.

Another important aspect of this research is its original purpose. The literature we consulted shows that the experimental techniques developed to this point have two broad objectives. The first is to identify behaviours in adults who experience learning disabilities in their everyday lives, with no reference to "school-based" knowledge. The second goal is to try and "diagnose" learning disabilities from a strictly psychological point of view. This seems a narrow approach without much potential... and furthermore, most of the tools used are without practical application for educators.

Finally, the results are **never** followed up with counter-balancing, corrective or remedial methods or techniques, which might be used in an educational setting to address the problems that were identified. These conclusions, then, are necessarily somewhat sterile in that they do not offer practical strategies for educators.

At this point in our investigation, it appears clear that the information now available is very sparse indeed. What we do know is not scientifically obtained. Rather, it is drawn from empirical sources such as observations collected "in situ" and valuable exchanges with educators directly involved with this issue, as well as from whatever relevant reading happens to be available.

Learning disabilities: a basic definition

Our theoretical understanding of learning disabilities is partially based on literature from the fields

of special education and neurocognition. In order to avoid any confusion, a brief definition of learning disabilities would be in order. They can be divided into two broad categories: learning disadvantages and specific learning disabilities. The reasons for corrective intervention and the results obtained differ in each case, but the use of observation to detect symptoms and the corrective measures used are similar.

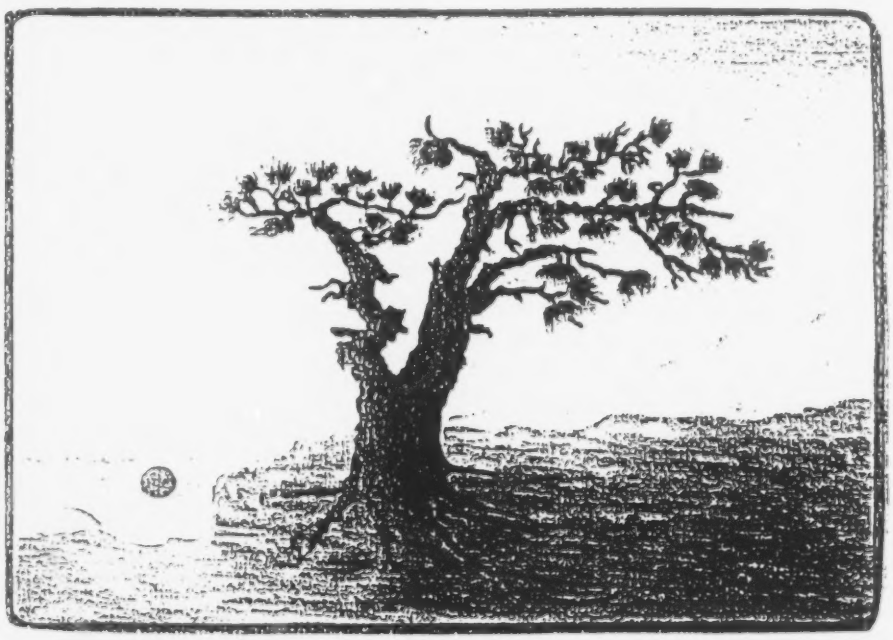
Learning **disadvantages** are thought to be exogenous or extrinsic to each individual. They are believed to originate in emotional, cultural or psychosocial types of interference. Their direct effect is to undermine an individual's normal, healthy cognitive processes, preventing him or her from making full use of learning capacity to produce worthwhile results. These problems are normally temporary and will usually disappear as a result of steps taken by representatives of various disciplines as well as other appropriate educational and remedial interventions.

Specific learning **disabilities** are considered endogenous or intrinsic to each person. They are of two types: either acquired, as a result of damage to the central nervous system (ex., progressive neurological disease, head injury, cerebro- vascular accident, etc.) or innate, i.e. a biologically different makeup and operation of the brain. Both acquired and innate disabilities are considered permanent.

There is one important distinction to make between the latter two groups. Learners with acquired disabilities will have much more limited success with remedial learning or new learning than will those with innate disabilities. In most cases, the brain has been heavily damaged, and abilities are thus very different at all levels. There are several other factors hindering the normal learning process, such as a greater susceptibility to physical and mental fatigue, greater stress when undertaking a task, and irreversible problems with fine motor skills, etc.

Learners with innate disabilities usually have good learning potential and will respond to "tailored" or carefully structured educational approaches. Because the brain is usually less "affected" than in the case of those with acquired disabilities, learning skills are more intact and offer more potential for progress. Nevertheless, specific learning disabilities are much more resistant to educational and corrective intervention than learning disadvantages and learners with these disabilities will work at a slower pace.

Johanne Jasmin is an educational adviser with the Montreal Catholic School Commission.



---------- OPINION ----------

Learning Disabilities: To Label or not to Label

by Patricia Hatt

Over the years I have often been involved in debates over the merits of, and harm done, by labelling. I believe that it is not the label that causes the problems, but the lack of self-awareness on the part of the persons with the disability, and the ignorance of the people with whom they come into contact.

I would like to deal therefore with some of the myths and truths, as I see them, surrounding the issue of labelling.

Myth number 1:

To label my disability is somehow to diminish me as an individual with that disability.

Truth:

"Do you think less of me as a person because of who I am? I have ability, but I also have a disability. I had no choice. That is just who I am. Should I be ashamed, embarrassed, or try to excuse my disability, or will you allow me to be who I am and learn how to effectively interact with me?"

Myth number 2:

You must be considerate of my feelings. I have to suffer often years of failure and discrimination. You don't want to add to my misery by giving me yet another blow to my self-esteem, a label. Therefore, you will try to find a sensitive means to work around my problem and build my self-esteem.

Truth:

"I have suffered not because I have a disability but because I had no understanding of how to use my abilities to deal with it. I have suffered because I could not explain what it was and what others should do to help me. Don't add to my suffering by assuming I am unable to deal with the information you have. I have the right to know, to be able to take responsibility for myself and to make my own decisions. Don't rob me of that knowledge."

Myth number 3:

Because of my fragile emotional state and because I have limitations, you must help me to learn to deal with my difficulty. You are committed to helping me and you will work long and hard to help me be successful.

Truth:

"I have the right to be part of any discussion which pertains to me. I must be part of the decision-making process. Give me the right and the responsibility to be in control of my learning and accept my decisions, even though at times I may be wrong. I need that name, that label, to do this effectively."

In closing, I would like to state that a learning disability is often difficult to understand and therefore to explain. But for those of us who have this disability, we need to know what it is. You may be afraid that people will label me, not the disability. I need the knowledge a label will give me, to confront these individuals. For twenty years, I lived not knowing why I did things differently. It caused me great pain. Now that I can label my disability, I know who I am. And with this knowledge, I know who I can be.

Patricia Hatt, who is herself learning disabled, works in Special Education Support, with the continuing Education Department of the North York Board of Education, in Ontario.

Diagnosing and Teaching Adults with Learning Disabilities

by Ricki Goldstein

Adults with learning disabilities have been around for some time, but only recently have we begun to distinguish them from people who are unable to learn due to other problems, such as low intelligence, poor motivation, emotional instability, lack of opportunity or lack of early stimulation. Given that these adults need specialized teaching, diagnosing them is of utmost importance. However, diagnosis is much more difficult in adults than it is in children. For one thing, adults mask their disabilities or compensate. Little research has been done in the area of adult learning disabilities, so few diagnostic tools are available. Experienced educators and psychologists must use assessment tools developed for children or their own interpretive skills to tease out information from adults. Fortunately, adults are good self-reporters, so in-depth interviews are useful. Patterns of strengths and weaknesses can be gleaned from these sources.

The student's abilities and disabilities can be identified with remediation in mind, and compensatory strategies and accomodations can be planned. Specific characteristics such as the following not only identify students with learning disabilities but indicate areas that may need remediation: articulation problems; difficulty with instructions or expressions; difficulty discriminating sounds, e.g. consonant clusters, or difficulty with auditory retrieval, e.g. remembering names. Just taking the time to interview students will likely elicit language problems such as difficulty understanding complex sentences, e.g. sentences with relative clauses.

Another simple diagnostic technique is to evaluate student writing. It may look childish, and may contain any combination of the following problems: 'b' instead of 'd' or vice-versa, a mix of cursive writing and printing, spelling errors, particularly in words of low semantic value, incorrect use of homonyms, a mix of inappropriate capital and small letters, and omissions.

Student with learning disabilities will often confine themselves to simple words, yet their ideas will illustrate that they are quite intelligent. This is often seen when comparing oral and written communication-- while speech may be complex, writing is simple.

The student who might say "The enormous truck collided with a miniscule Lada" will write "The big truck hit the small car." This sentence reflects the student's fear of spelling and writing.

Other diagnostic tools include tests that measure visual and auditory processing problems, visual-spatial problems, vocabulary, learning rate, etc. *(1)*

Teaching Approaches

While the whole language approach is now highly recommended for children because of the richness of language it brings them, it has not proven to be that successful with dyslexic children. Normally, children who use the whole language approach begin to generalize about how the language works. Children with learning disabilities generally do not. They must be taken aside and taught, through an intellectual approach, using sound-symbol relationships. Because little research has been done with adults, it can only be assumed that they will follow the same pattern.

While practice is recommended to gain fluency, practice is boring. Adults, like children, must be encouraged to practice. Games and tongue twisters seem to work with children -- they enjoy the challenge. The same would be true of adults. I try to get adults to read as many low-level, high-interest novels

as possible because the books provide repetition of vocabulary. There are many excellent books for adult new readers available.*(2)*

The more a student writes, the better. Writing should be made less threatening and more tolerable. The adult student is especially likely to see the benefits of writing, in letters to family, notes to teachers, letters of complaint, etc. Writing and editing have proven to be more palatable on the computer, which has been an excellent motivator for some literacy students. Emphasis here should be on communication first. The student should be taught that the value of writing is communication. Only then should the mechanical aspects, such as spelling, be taught. Many adults are slow to understand that the main purpose of writing is to communicate their ideas. Instead, they focus on spelling and other mechanical problems, and get hung up on them. Once the idea of communication is firmly established and the students are writing purposefully, they can be given a checklist of mechanical aspects to check for when refining their writing.

For some students, printing is easier than cursive writing. For others, cursive writing is easier. The student should write in a way that is easiest for him or her. Some students who find printing and cursive too difficult find it easier to type. As long as students write, it shouldn't matter how they write.

Learning style is important. We all have strengths and weaknesses. As adults, we are aware of how we learn best. Some of us write everything down, while others must have everything repeated in order to remember it. Some adults are visual learners while others are auditory learners. Still others learn by a combination of these modes, as well as by other senses, such as touch.

The kinesthetic approach is highly recommended for adults with learning disabilities. Tracing words on sandpaper or just tracing words means that the tactile sense is involved. The use of computers and typewriters enhances the multi-sensory approach. Spelling, for instance, can be helped by writing, tracing and saying the words.

Essentially, after a thorough student evaluation, trial and error is required to see which technique or combination of techniques works best with each student.

Compensatory strategies are a great help to dyslexics. They include taped books, reliance on a dictionary,and memory aids such as mnemonic rhymes, acronyms and riddles. Adults who use compensatory strategies often look upon them as cheating. It is important to reinforce the idea that these strategies are fair game in learning.

In an educational setting, taped lectures and textbooks, calculators, word processors with a spelling checker, hand-held spelling checkers, and extra time to complete exams are all accommodations for the student with learning disabilities. Other considerations might include making information available both orally and in writing to students with learning disabilities or having them work in distraction-free environments.

Colleges and universities are beginning to recognize the special needs of learning-disabled students. and to arrange for classroom accommodations. Several years ago, the College Entrance Examination Board began to allow students with certain learning disabilities to take untimed, sometimes oral, College Board tests.

Other schools go further still. They have put together comprehensive programs that include group counselling, special study skills classes and individual tutoring.

Conclusion

In light of the impact illiteracy has on this country, from curtailing access to basic human rights to the enormous cost to Canadian business, and bearing in mind that learning disabilities are at least partially responsible for adult illiteracy, it is evident that government should be concerned about the issue. It is important to note that generally speaking, people with learning disabilities are of potentially average, average or above average intelligence. No words are strong enough to express the tragedy of losing the

potentially valuable contribution of this segment of society.

We need adequate funding to develop tools to identify and assess adults with learning disabilities, and to conduct research on adult remediation and compensatory strategies.

Recommendations for Literacy Providers

- Enlist the help of your local learning disabilities association or experts in the field of learning disabilities.
- Educate literacy professionals in your organization on learning disabilities.
- Acquire a battery of assessment tools/techniques, and modify them to suit the adult, if necessary.
- Evaluate the student in an in-depth interview.
- Identify students with learning disabilities.
- Assess the student's strengths and weaknesses.
- Explain to each student his/her strengths, weaknesses and abilities, demystifying the problem of learning disabilities.
- Prepare an individualized learning package for each student.
- Provide remedial support in the areas where skills are weak, in as sequential a fashion as possible.
- Teach the student to use his/her strengths and personal learning style.
- Teach the student to compensate for or get accommodation for his/her disabilities.
- Give support or refer the student to a support group.
- Monitor the student's progress; nothing succeeds like success!
- Find ways to motivate the student.
- Encourage the newly successful student to lobby for funding for learning disabilities and literacy programs.

(Excerpted with permission from an article that appeared in ALERT, The Adult Literacy Educator's Reading Tabloid, (September 1989), a publication of the Quebec Literacy Working Group.)

Ricki Goldstein is the coordinator of RECLAIM (the Reading Council for Literacy Advance in Montreal), and the Editor of ALERT. She is also the author of Taking the Mystique out of Learning Disabilities, published by Laubach Literacy of Canada.

Editor's notes: for more information

(1) The Learning Disabilities Association of Canada, 200-323 Chapel St., Ottawa, K1N 7Z2, can provide information on assessment tools and teaching strategies.

(2) For adult students, a bibliography of Canadian readers is available from RECLAIM, 3449 University St., Montreal, Que. H3A 2A8

(3) Taking the Mystique out of Learning Disabilities, by Ricki Goldstein, is available from Laubach Literacy of Canada, P.O. Box 6548, Sta.A, St. John, N.B., E2L 4R9, for $7.95 a copy.

(4) See reviews from past issues of Literacy: Vol 14 no. 2, Summer 1990 - Learning Together: A Handbook for Teaching Adults with Learning Disabilities, B.C. Ministry of Advanced Education and Training (1989). Vol. 14 no. 4, Winter 1991 - Literacy and Learning Disabilities: A Handbook for Literacy Workers, Learning Disabilities Association of Canada (1989).

Programming With Adults Who Have Learning Disabilities

by Fred A. Reekie, P.h.D.

I recently asked instructors in adult basic education programs to list the concerns their students, particularly those with learning disabilities, face. The instructors qualified their responses, emphasizing that some students have few deficits while others face a multitude of obstacles. Instructors listed difficulties in the following areas:

basic skills - decoding multisyllable words, comprehending textbooks, writing sentences and paragraphs, mathematical calculations, problem solving, and constructing algebraic formulas;

cognitive strategies - organizational skills, time management, study skills, following lectures, notetaking, and test taking;

metacognitive or executive processes - generating strategies, selecting and adapting them, self-monitoring and self-regulating;

personal and social concerns - hunger, housing, child care, physical and sexual abuse, alcoholism, drug abuse, and criminal charges.

The descriptions provided by the instructors are congruent with the definition of learning disabilities adopted by the National Joint Committee on Learning Disabilities. (1) Each adult learner exhibits a unique combination of difficulties with basic skills, cognitive strategies, metacognitive processes and, in some cases, personal and social concerns.

Instructors also identified a cycle which many adult students exhibit. This cycle involves enroling in a literacy or basic education program, making an initial good start, encountering a crisis, losing focus and motivation, encountering a second crisis and finally dropping out while indicating an intention to return to the program. Many students re-enter the programs only to replicate the cycle.

Instructors of adults with learning disabilities face a difficult dilemma. On the one hand, if they respond exclusively to the academic needs of their students, they feel they are being insensitive and ignoring the most critical issues in their students' lives. Alternatively, addressing the wider, more immediate issues is outside the bounds of most instructors' mandate and training. Moreover, de-emphasizing academics is counter-productive since improving academic competency is a powerful method of interrupting the destructive cycle. An additional aspect of the dilemma is that adjusting programs to accommodate the crisis entrenches the cycle. However, not adjusting the program results in educational demands so incongruent with the realities of the students' lives that success is precluded.

What is needed is a model of basic education programming which advances academic competency in a manner that:

- accounts for deficiencies in academic skills, cognitive strategies and metacognitive processes,
- can be accomplished in the relatively short times during which learners remain motivated and focused, and
- facilitates students breaking out of dysfunctional cycles.

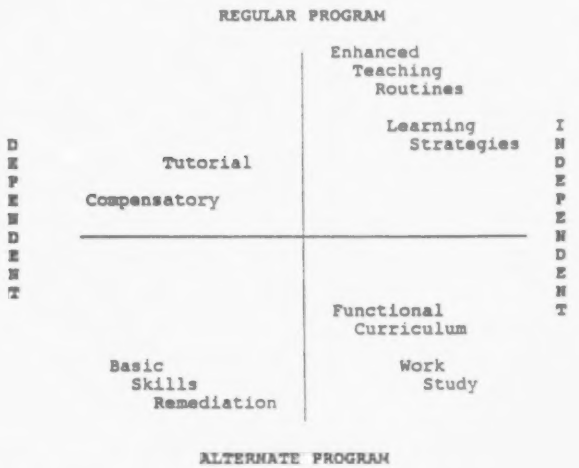
The purpose of this paper is to outline a model which integrates a variety of interventions from special education with a technique from brief family therapy.

Special Education Interventions

Several special education interventions have been developed which have demonstrated effectiveness in addressing the deficiencies of adults and adolescents with learning disabilities. These interventions have been categorized as **compensatory, tutorial, basic skills remediation, functional curriculum, work**

study, and learning strategies.(2) In addition to special education interventions, **enhanced teaching routines** have been developed for use in content classrooms, which facilitate concept acquisition and retention.(3) These seven interventions may be conceptualized along two intersecting continua: Regular Program to Alternate Program and Dependent to Independent *(see Figure 1)*. The heterogeneous nature of adults with learning disabilities dictates that it is counter-productive to debate which program is the most appropriate for adults with learning disabilities. Rather, the relative strengths and limitations of each approach need to be understood. Then a program can be created which incorporates those aspects of each intervention which are appropriate to the particular characteristics of the students.

FIGURE 1: Special Education Interventions



The tutorial approach involves individual or small group instruction to reinforce and supplement classroom teaching. Students typically complete assignments and study for examinations under the direction of a tutor. He or she may reteach the content, design a variety of ways to practice the content for a test, or edit written products. This approach generally results in students performing better on classroom tests and thereby preserves the integrity of the regular program. However, the solution is relatively short-term in that students remain dependent on the tutor to reteach and guide their study sessions.

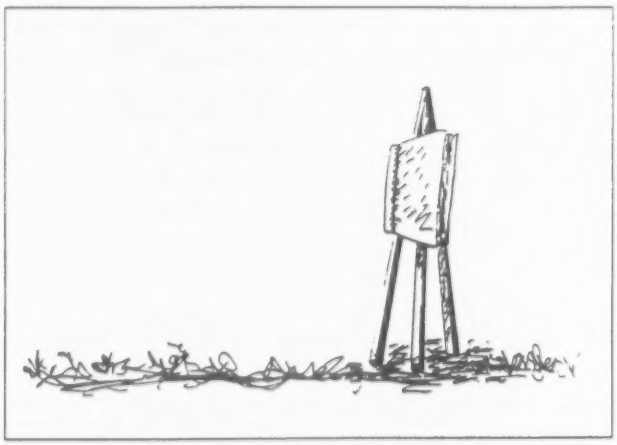
The compensatory program involves finding alternative ways for students to demonstrate mastery of content. For example, those with reading and written language disabilities may listen to a tape recorded lecture rather than reading a textbook and may dictate answers to a scribe rather than writing responses themselves. This approach is effective in measuring the concepts that students know and reducing anxiety about the task. The weakness in this approach is that students are continually dependent upon instructors to agree to making the compensatory accommodations. Moreover, students may be left with the belief that they have somehow been given an easy way out and devalue their own grades because of the accommodations.

The basic skills approach involves remediation of reading, written language and mathematical skills. If students have never had instruction in basic skills due to lack of school attendance, inability to profit from instruction when it was given or extreme distractibility, then the basic skills approach is viable. I recall one young man who over-generalized the "magic e" rule. He understood that any vowel at the end of a word was silent and made the preceding vowel long. A brief but intensive review of phonics rules was appropriate, effective and instilled confidence. However, many adults with learning disabilities have had extensive remediation while in school and resist basic skill instruction, particularly with materials designed for young children. Consequently progress is slow and limited.

The functional curriculum and work study approaches involve removing students from the regular program and placing them in lifeskills and cooperative work experience programs. The goal is to give students the competencies necessary to make their way in the world of work and in society. Course content typically includes budgeting, services acquisition (eg. medical, legal, social assistance), job search, interviewing skills, managing personal and work relationships, and dealing with conflict. Students involved in these programs often demonstrate improved social skills and are in a more powerful position to secure and maintain employment. Two major limitations restrict the usefulness of this approach. First, the global economy is changing so rapidly that it is impossible to anticipate all of the changes that will

occur during the working lives of students. It is possible to teach students the skills they need for competency in the world today; however, it is impossible to teach them the skills they will need ten years from now. Second, graduation from functional curriculum and work study programs generally does not satisfy the prerequisites of most vocational training programs. This approach does little to open educational and occupational doors; students continue to work in unskilled or semiskilled positions, earn lower wages and work under the direction of fellow employees.(4)

The learning strategies approach involves teaching students efficient techniques for meeting the demands of regular content courses.(5) Students may be taught cognitive behavioral strategies for gleaning pertinent information from textbooks, for making notes, for studying, for writing sentences, paragraphs and themes, or for taking a test. The advantages of this approach are that students become independent in meeting the demands of content courses. However, two cautions regarding the Learning Strategies approach are critical to understand prior to its adoption. First, individuals with learning disabilities rarely maintain and generalize strategies automatically. Therefore, to be effective, instructors must specifically teach the metacognitive processes involved in strategy creation, application and adaptation. The instructional process required to accomplish this requires intensive instruction over a number of weeks for each strategy.(6) Because most students require a minimum of five or six strategies to be competent in meeting the demands of a variety classroom situations, the learning strategies approach requires a strong time commitment on the part of instructors, students and program supervisors. *Kronick (1988)* raises a second concern. Each individual uses different strategies when approaching tasks; the strategies that work for one individual may violate another's learning style. A person who studies by writing out lists may be frustrated and perform even more poorly when pushed to study by talking out loud. Both can be effective rehearsal strategies, but not everyone will respond equally well to each. Therefore, instructors need to have a variety of strategies upon which to draw, and to be able to create new strategies that incorporate techniques which students use spontaneously.



The final approach, **enhanced teaching routines** in the regular classroom, involves content course teachers employing the most effective teaching routines available. *Hunter (1977)* uses the analogy of new learning being like wet cement. If a baby crawls through it, the cement is destroyed. However, once the cement dries a semi-trailer can park on it and it will not crack. The problem with new learning is that sometimes the baby crawls through it and then it hardens. When this happens, teachers have to go in with an educational jack-hammer, remove the destroyed learning and lay the cement anew. Enhanced teaching routines take care of the new learning until it has hardened sufficiently and will withstand interference. These enhanced teaching routines include the use of advance organizers(7), concept diagrams,(8) explicit application of memory devices to content(9), systematic and logical inputting of information, modelling of new concepts and procedures, checking for understanding, guided practice, independent practice, and frequent review. The major limitation of the approach is that students are dependent upon each content course teacher becoming convinced of the benefits of the enhanced teaching routines and making a commitment to employ them consistently. In addition, though the enhanced teaching routines result in improved student performance, nondisabled students continue to perform at a level significantly better than that of those with learning disabilities.

Each of the above interventions addresses a legitimate area of concern for adults with learning disabilities and therefore has applicability in a comprehensive model of basic education. Basic skills remediation is appropriate if a student has not been taught or is confused about a specific skill. The functional curriculum and work study approaches address many of the immediate personal and social issues directly and in a positive, developmental manner. The learning strategies approach is powerful in assisting students to become independent, particulary when it includes explicit teaching of metacognitive processes. However, because the learning strategies require an extended period of time to master, tutorial sessions and compensatory assistance are required in the interim. Finally, the generalization of learning strategies requires that students practice the strategies in content areas such as history, science and English. Therefore, enrolment in content courses where teachers employ enhanced teaching routines facilitates the transfer of strategies.

Brief Family Therapy Technique

How does an instructor "cut through" the multiplicity and magnitude of student problems, focus on manageable skills and still be helpful? *De Shazer (1986)* has developed a powerful model for working with multiproblem families. He postulates that when problems are emphasized, discouragement is augmented. When solutions become the focus of talk, clients (in our case, students) have the opportunity to indirectly express their concerns. They do so in a way that triggers problem solving by putting them in touch with knowledge that they previously did not know they had. This approach also encourages focusing on one aspect of the situation, thereby identifying one manageable short term goal rather than an overwhelming total restructuring. If, when the short term goal is met, the family wishes to continue, they can. However, if the family decides to terminate therapy at that point, they do so with a sense of accomplishment rather than failure. Moreover, when families terminate after accomplishing one brief goal and later return to therapy, they do so with optimism.

Applying this model to basic education programming results in a subtle difference in the questions we ask and the information we tune into during the initial assessment and goal setting interviews. Rather than probing for the point at which skills break down, the emphasis shifts to what students would like to do differently. Traditionally, I established my goals with individuals with learning disabilities by identifying problems. Following open-ended questions such as, "How do you do when you read in a textbook?", I spent more time probing responses which clarified the difficulties rather than exploring responses which clarified the students' goals and successes. This communicated clearly that I was interested in problems more than solutions, and consequently invalidated the skills that the students had mastered. *De Shazer's (1986)* work suggests that questioning is more productive if problem-oriented questions are replaced with inquiries such as, "When you read in the textbook, what would you like to be different?" and "When you write a report, what would you like to change?" This solution-oriented approach automatically moves students toward goal setting, a foreign activity for many adults with learning disabilities(10). These initial questions are then followed by asking students what they could do to make these changes and exploring times when they were successful. "Diagnosis" moves to having students demonstrate the strategies they currently use as they approach different tasks. This communicates to students that they have many strategies within them, (albeit poorly organized and

inconsistently applied), which can be built upon to increase efficiency and performance. Moreover, it provides the instructor with clues as to which cognitive strategies might be the most compatible with the students' natural learning styles.

Integrated Programming Model

How can an integrated model be delivered in a time frame that not only is realistic, but actually capitalizes on the relatively short cycles of motivation and focus typical of many of our students? One logical alternative is a coordinated modular approach. Students would be asked to commit themselves to between four and six weeks of intensive instruction. They would take one strategy course, one content course taught by an instructor employing enhanced teaching routines while making compensatory adjustments, a tutorial class and, if appropriate, one unit from the functional curriculum/work study program. The cognitive learning strategies could be taught to mastery and applied to the content course. There would be no temptation to divert time from, for example, the paragraph writing strategy, simply because students have an exam for which they must study. The compensatory and tutorial provisions would accommodate those immediate academic pressures. The functional curriculum instruction and possibly peer support groups, (preferably facilitated by someone with training in counselling or social work), could address the personal and social crises that interfere with progress. At the end of the module, those students who have "powered out" could take a break with no sense of failure. Those who are still motivated could continue, possibly enroling in two content courses if they have no need for the functional curriculum. Once enough strategies have been mastered so that students can meet the demands of the content courses independently, the tutorial and compensatory aspects of the program can be faded out. As well, students could replace the learning strategies courses with additional content courses.

In order for this model to be viable, there must be a corporate will to implement the programs with commitment, collaboration and flexibility. Of particular importance will be adequate training of instructional staff, specifically in metacognitive and cognitive strategy instruction and enhanced teaching routines, to ensure fidelity to the model. Finally, administrative structures will need to be in place to track and credit students as they complete modules.

Fred Reekie is an Associate Professor with the Department of Educational Psychology of the University of Saskatchewan, in Saskatoon.

(1) National Joint Committee on Learning Disabilities, cited in Hammill, 1990

(2) Deshler, Lowrey & Alley, 1979; Deshler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984

(3) Lens, Alley & Schumaker, 1987; Bulgren, Schumaker & Deshler, 1988

(4) Mars 1986; Meyers & Messner, 1981

(5) Deschler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984

(6) Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker & Clark, 1989

(7) Lenz, Alley & Schumaker, 1987

(8) Bulgren, Schumaker & Deshler, 1988

(9) Deshler & Schumaker, 1988

(10) Hursh, 1989

BIBLIOGRAPHY

Bulgren, J., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D., (1988). Effectiveness of a concept teaching routine in enhancing the performance of LD students in secondary-level mainstream classes. Learning Disability Quarterly, 11, 3-17.

de Shazer, S. (1986). An indirect approach to brief therapy. Family Therapy Collections, 19, 48-55

Deshler, D. D. Lowrey, N., & Alley, G. R. (1979). Programming alternatives for LD adolescents: A nationwide survey. Academic Therapy, 14, 389-397.

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1988). An instructional model for teaching students how to learn. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.). Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students. National Association of School Psychologists. Washington, D.C.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., & Ellis, E. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part II. Annual Review of Learning Disabilities, 2, 67-77.

Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Clark, F. L. (1989). An instructional model for teaching learning strategies. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Ellis, E. S., Lenz, B. K, & Clark, F. L. (1989). TACTIC: Developing strategy interventions. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Groteluschen, A. K., Borkowski, J. G., & Hale, C. (1990). Strategy instruction is often insufficient: Addressing the interdependency of executive and attributional processes. In T. E. Scruggs & B. Y. L. Wong (Ed.). Intervention research in learning disabilities. New York: Springer-Verlag.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84.

Herr, E. L. (1990, August). Counseling for personal flexibility in a global economy. (Paper presented at the XIV World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Montreal)

Hiebert, B. (1988). Evaluating counselling endeavours. Ottawa: Creation and Mobilization of Counselling Resources for Youth.

Hunter, M. (1977, October). The basic white sauce recipe for effective teaching. Paper presented at the Annual Conference of the Saskatchewan Council for Exceptional Children. Regina.

Hursh, N. C. (1989). Vocational evaluation with learning disabled students: Utilization guidelines for teachers. Academic Therapy, 25, 201-215.

Kronick, D. (1988). New approaches to learning disabilities: Cognitive, metacognitive and holistic. Philadelphia: Grune & Stratton.

Lenz, B. K., Alley, G. R., & Schumaker, J. B. (1987). Activating the inactive learner: Advance organizers in the secondary content classroom. Learning Disability Quarterly, 10, 53-68.

Mars, L. I. (1986). Profile of learning disabled persons in the rehabilitation program. American Rehabilitation, 12, 10-13.

Minskoff, E. H., Sautter, S. W., Sheldon, K. L. Steidle, E. F., & Baker, D. P. (1988). A comparison of learning disabled adults and high school students. Learning Disabilities Research, 3, 115-123.

NJCLD. National Joint Committee on Learning Disabilities. (1987). Adults with learning disabilities: A call to action. Journal of Learning Disabilities, 20, 172-175.

Smith, J. O. (1988). Social and vocational problems of adults with learning disabilities: A review of the literature. Learning Disabilities Focus, 4, 46-58.

Zigmond, N. (1990). Rethinking secondary school programs for students with learning disabilities. Focus on Exceptional Children, 23, 1-22.

Adult Literacy Resource Materials

by Pat Campbell, 2nd Edition, Edmonton 1991

Reviewed by Grace Scheel

In this second edition of Adult Literacy Resource Materials, Pat Campbell once again brings her extensive literacy experience and knowledge to the selection and description of a wide range of adult reading and learning resources. For this edition, she has reviewed several new titles and dropped out-of-print materials.

The bibliography is divided into two main categories: interest reading materials for adult new readers, subdivided into Life Skills, Biographies, Non-Fiction and Fiction, and workbooks for developing skills in the areas of word identification, comprehension, vocabulary, spelling and writing. Three videos are also reviewed.

The focus is primarily on commercially published materials, especially books produced in series, or sets. I appreciated a practitioner's evaluation of these, as well as the complete listing of the titles available.

Especially valuable for practitioners are the annotations which indicate learner reading preferences, and the information on how tutors and staff have worked with the resources. Also helpful is an assessment of materials not specifically published for adults, but judged usable.

However, I would have liked more insight into Campbell's philosophy of literacy, and how she applied it to her selection process. In a brief listing of the attributes she was looking for, she indicates a preference for materials based on an understanding of the reading process theory. While she cautions against a strict following of the books in the Word Identification category, because they are based on a programmed approach, her heavy emphasis on workbook-type resources in this bibliography indicates some adherence to this approach. A future edition might include some of the excellent tutoring guides, which support reading process theory, and assist facilitators in developing original materials and using found materials.

Also, things such as print size, the amount of white space, use of illustrations, the organization of the text, are critical factors in determining the readability of resources for new adult readers, especially at the beginning levels. An indication of the presence of these factors in specific titles or series would have been useful.

To determine reading levels, it appears that Campbell used some type of readability formula. These analyze the number of words and syllables in a passage of text, judging words with more syllables to be harder to read. They do not take into account the natural rhythm and flow of language, nor the use of expression which is familiar to the reader. Texts using controlled vocabulary can be difficult to predict and are often very hard to read.

Because of these uncertainties, I find it difficult to use the bibliography as an ordering tool. However, it is useful as a guide to what is commercially available in Canada and the U.S.A.

People seeking out the growing number of community-produced materials from literacy projects, health clinics, etc., will have to turn to publications such as Good Materials and Where to Find Them, produced by the Metro Toronto Movement for Literacy, Telling our Stories Our Way, by CCLOW, or continue to peruse newsletters, journals and the like.

This bibliography , with its strengths and limitations, points to the need for a literacy clearinghouse and information-sharing centre in Canada. Now there is a nice project for the government to support in this decade of literacy!

Adult Literacy Resource Materials is available from Prospects Adult Literacy Association, 9913-108th Avenue, Edmonton, Alberta, T5H 1A5, for $10.00 a copy.

Grace Scheel is the Literacy Coordinator for the Toronto Public Library.

Learner Action Group of Canada

Mission Statement

This Mission Statement is intended to lay the foundation of strengthening the adult student/learner voice:

1. **In Canadian Society**
   - a) That literacy as a right be installed in the Charter of Rights
   - b) That there is a right to education for all
   - c) That adult student/learners should be consulted on how to improve the education of children
   - d) That the term illiterate not be used in reference to any citizen or group of citizens
   - e) That the dignity of the adult student/learners be preserved.

2. **In the Literacy Movement**
   - a) That the 50/50 partnership for adult student/learner involvement existing in 1 to 1 tutoring be extended by 1995 to all levels of literacy organizations, including programs, boards and networks, to ensure that we get the most out of what is available to help the largest number of people. This is to include representation on executive, personnel, and finance committees, etc.
   - b) That programs build in financial and moral support to adult student/learners who want to be involved.
   - c) That adult student/learners be consulted on how they are taught.
   - d) That qualified adult student/learners be equally considered when paid literacy positions become available.
   - e) That adult student/learners and literacy workers exchange information about conferences and meetings.
   - f) That all literacy funding proposals have a component for adult student/learner involvement in clear language and that reporting requirements respect student/learner rights.

This Mission Statement was presented by the Learner Action Group of Canada to the MCL Board of Directors at their April 1991 meeting in Halifax, Nova Scotia. The MCL Board accepted this Mission Statement in principle, to be worked on as part of MCL's organizational development process. The Board also agreed that half the Board members of MCL would be adult student/learners by 1995. An adult student/learner was defined as: "an adult person who has gone back to upgrade their reading and writing skills to better function in their lives, jobs, families and communities".

Putting principle at once into practice, the MCL Board then elected learner representative Jerry Lee Miller to a vacant position on the Executive Committee.

This Mission Statement is being widely distributed and discussed across the country. Please send us your comments and any news concerning member involvement in your area. We will publish future articles on the Mission Statement and its implications for the literacy movement in Canada.

A National Literacy Strategy for Older Canadians

by Andrew Aitkens

One Voice is a national, non-profit organization of seniors working together to make Canada the best possible place to live and grow older. **One Voice** links seniors organizations at the local and provincial level to facilitate the exchange and gathering of information and opinions, and presents the considered views of older Canadians to decision makers in governments, the private sector and the public at large.

In preparation for International Literacy Year, **One Voice** undertook a research project to explore low literacy among older Canadians. The results showed a problem of serious dimensions which demanded a solution.

Statistics Canada's *Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities,* conducted in 1989, revealed that a shocking 64% of Canadians aged 55-69 experience some degree of trouble with everyday reading material. The figure was obtained by combining the percentages for those in this group who fall into the three lowest categories of ability as defined by Statistics Canada. The corresponding figure for the full population is 38%. To look at it another way, of all the people in Canada who are essentially illiterate (those who fell into the bottom survey level), over half (54%) are seniors.

Although the survey failed to measure those aged 70 and over, there is no evidence to suggest that their skill levels would be better, or even as high.

Roots of the Problem

How has such a situation come about? Those in the survey group aged 55-69 were born from 1920 to 1935. Canada at that time was predominantly a rural, agricultural society, where education and literacy skills were neither valued nor needed to the degree they are today. Children often left school early to work. Historical events, such as the Depression and the War, interrupted normal schooling for many. Language and literacy training were not widely available for immigrants at that time, and francophones outside Québec were denied education in their own language.

After the war, Canada's economic recovery led to the Baby Boom, and the education system preoccupied itself with the young. Opportunities for middle-aged or older people to acquire or upgrade their literacy skills were minimal. Moreover, illiteracy became socially unacceptable, and shame drove the problem underground.

A whole generation of Canadians missed the opportunity to be literate.

Implications

One Voice believes that literacy skills -- reading, writing and calculating -- are central to the full and active participation of all Canadians in our society. Without these skills, individuals lose the rights and responsibilities of their role in society.

Most seniors want to stay in their own homes in the community as long as possible, and this means being able to manage a full and participatory lifestyle. As we age, however, illness and disability and reduced income can threaten our ability to live independently, and literacy is key to this ability. Those in the group aged 55-69 are just beginning to enter their retirement years.

Older people need to be especially aware of their health needs. Managing a chronic illness, such as diabetes or arthritis, requires the ability to read information about the condition, manage a complicated medication program, or to take notes to record reactions to treatment or chart the progress of an improvement or decline. Anyone who has tried to pronounce

the names of drugs knows how meaningless and difficult to remember they are; this can have serious implications for the senior with low literacy skills. Failure to maintain basic good health can result in increased risk of illness and accident, and can result in premature, unnecessary institutionalization.

Retirement usually brings with it a reduction in income. With current pension and tax legislation failing to guarantee full indexation to inflation, seniors' purchasing power decline over the years. Those who can't read or calculate find themselves living on a dwindling income without the skills to manage a tight budget. They may fail to apply for benefits to which they are entitled, or be unable to detect financial abuse or a swindle.

Seniors who rely on others to do their reading for them often underestimate the importance of literacy skills until the daughter moves away or the spouse dies. Support systems are especially fragile for seniors, and the need to read can suddenly come to the fore as a major factor in the ability to continue to live independently.

As a society, we simply cannot afford to warehouse older people in institutions because they can't read.

Research has shown that older people may lose literacy skills over time if they are not used; however, skills can be maintained with regular practice, they can be upgraded, and new skills can be learned. **The ability to learn does not decline with age.**

We have also learned that almost no seniors are taking literacy courses. Reasons for this include their embarrassment about being illiterate, lack of literacy programs suited to seniors' interests or learning styles, and a sense that literacy skills are not necessary. (See the accompanying side-bar *Better Literacy Programs for Seniors.)*

Moving to action

Over two million older Canadians are illiterate. The extreme seriousness of the problem calls for a major, sustained initiative, coordinated nationally. Following a national conference on the subject in April 1990, **One Voice** convened a task force of some 30 people -- literacy specialists, seniors, government representatives and others -- to develop an action plan.

In the resulting document, *National Literacy Strategy for Older Canadians*, **One Voice** presents a rationale for improving seniors' literacy, establishes a goal to aim for, and two ways of achieving it.

Goal: a society where low literacy is not a barrier to full participation of seniors.

Objective: to raise literacy levels among older Canadians, primarily by increasing literacy training among seniors.

Objective: to create a supportive system in our communities to sustain seniors who, for whatever reason, are not literate.

To accomplish these tasks, **One Voice** has recommended the formation of a Canadian Coalition for Older Adult Literacy. This body will be composed of some thirty individuals representing key players in the issue. The partners include seniors, the literacy community, learners, researchers, the education sector, governments (federal, provincial and municipal), labour and special interest groups, the corporate sector, professionals, the media, the publishing and book trade, communities, and the retail and service sectors.

The Coalition will implement a Three-Year Start-Up Plan, the first two years devoted to developing appropriate programming, the third year to promoting the programs. Research tells us that existing literacy

programming is, to a large extent, both inadequate and unsuitable for seniors, and that training for support providers is equally lacking. Special attention is needed for some populations, such as francophones and ethnic groups. The Coalition therefore will aim to create a reasonable "supply" of programs over the first two years before creating the "demand" in the third year. There will also be on-going evaluation of the Plan's impact and of the Coalition's effectiveness as a coordinating body, as well as planning for long-term funding.

It is extremely unlikely that at the end of three years the Coalition will have reached the desired objectives; it would be realistic to allow a ten or twenty year time frame to do so. Nevertheless, the Three-year Start-up Plan will provide an underlying commitment, the tools and the impetus to carry forward for many years towards the achievement of our goal. We are aiming for a society where all Canadians can overcome the barriers of low literacy and grow older while enjoying the benefits of full participation, greater personal fulfillment, economic independence, safety and security, and a high quality of life.

Copies of One Voice's strategy are available for $10 from One Voice, 901-350 Sparks St.,Ottawa, ON K1R 7S8. Please specify English or French.

Better Literacy Programs for Seniors

The *National Literacy Strategy for Older Canadians* will entail formal research to tell us how to improve the design of literacy programs for seniors. However, we do have some idea of what works and what doesn't, from field research and anecdotal evidence we have collected so far. Here are some tips to think about.

Recruitment

Meet seniors where they meet each other. Many seniors have good networks -- drop-in centres and activity clubs are a good place to start. Some older people are isolated, either socially or geographically, and will be harder to find. Your older learners will be your best resource in finding new students.

Don't overlook intergenerational groups -- ethnocultural centres, the local Legion hall, churches, community centres, etc.

Seniors are often high users of services. Your local community information centre can tell you what services seniors are using, such as Meals-on-Wheels, foot-care clinics, home care, friendly visiting programs, home help and so on. Contact the director and get together to discuss a joint project. For example, a dietician in New Brunswick is training seniors she visits in reading food labels as part of her nutrition counselling.

Seniors are active volunteers. Contact your volunteer centre, United Way and service clubs.

Expand your concept of literacy training to include service providers, who need to be shown how to better serve their older clients who have low literacy skills. Not everyone can or will become literate; our service sector must repond to that reality.

Delivery

Again, meet seniors where they are comfortable. The classroom is not the place -- you will have better luck in familiar surroundings. The ideas suggested above would make good locations for literacy training programs.

Avoid night-time classes; many seniors feel unsafe traveling after dark. And try to locate programs close to where your older learners live.

Scheduling should be flexible and responsive to the learners' lifestyles. Don't assume that retired people have a lot of time on their hands -- your pro-

gram is competing with family, health, other activities, and so on.

Seniors are avid users of electronic media. Use radio and television as a means of recruiting, but remember that these tools can take you right into the senior's home. Work with local stations to explore how they might assist in the actual delivery of your program -- such as a weekly cable TV show or a radio broadcast designed to accompany printed materials.

Materials

Learner-centred materials work best with older students. Independent living is the goal for many older learners, so focus on practical reading, writing and calculating for banking, shopping, medication and health management, nutrition and cooking, etc.

Seniors have not dropped out of society. They want to be informed about current events, trends, important political issues, and so on. Teach from newspapers and magazines; skills should include reading and interpreting graphs, tables and charts as well as understanding editorial positions, political cartoons and so on.

Culture means heritage and values to older people. Your learners will remember historical events and social change you have only read about. Use reminiscence as a starting point for reading and writing; and elicit their perspectives on today's society. Use the arts as a springboard for creativity and opinion.

Above all, ask the senior learner for advice on the choice of materials.

Techniques

One of the best models of literacy training for seniors is one-on-one peer tutoring. Carefully matched, a learner and a tutor can form fast friendships and a mutual support system (the act of training often helps the trainer!).

Be sensitive to vision and hearing problems. Some seniors cannot sit still for long periods of time. Medication side-effects may cloud the mind or cause physical problems.

Remember that the ability to learn does not decline with age. Response time may be slower and recollection may take a little longer, but motivation and interest will outweigh these difficulties.

Andrew Aitkens is the Director of Research and Communications for One Voice, the Canadian Seniors Network.

GUIDELINES FOR SUBMISSIONS

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization of individuals and groups concerned with promoting adult literacy in Canada.

We invite submission of articles and art-work from teachers and tutors, adult students of literacy and Adult Basic Education programs, researchers, program coordinators and all other interested people.

CONTENT:

Current or emerging issues: These articles identify and discuss issues in the field, e.g. the rationale and implications for workplace literacy in general rather than a description of a specific program. They can be up to 2500 words in length.

Opinion piece: These articles are a shorter "editorial" discussion of a current issue, stating the author's personal opinion. They can be up to 500 words.

Teaching/learning practice: These articles describe teaching strategies, approaches, etc., and discuss the rationale for and the results of using them. Articles can be up to 2500 words in length.

Program descriptions: These articles describe a program and comment on whether or not it is effective. Articles can be up to 2500 words.

Reviews: These review teaching/learning resources and other publications of interest to people in the adult literacy field. Reviews should identify the resource, the price and where to order, describe the contents, the author's purpose and discuss the work's contribution to the field. Reviews can be up to 500 words.

FORMAT:

All articles should be double-spaced. If you have used a word-processor, we would appreciate receiving a copy on diskette. Contact the office for details of word-processing programs that we can use.

STYLE:

Please use inclusive, non-sexist language. Plain English is preferred; technical terms which may not be familiar to readers should be explained.

ART-WORK:

We need drawings, related to the theme of literacy. They can be black and white line drawings or a two-colour drawing for a cover design. Also, please send photographs, logos or drawings that could accompany your articles.

Please include with your submission the following information:

- the title
- the date of submission
- the author's name, mailing address and phone number;
- information about the author (e.g. work, organization, activities)

Mail submissions to:

Elise Mennie, Movement for Canadian Literacy, 500-880 Wellington Street, Ottawa, Ontario, K1R 6K7. FAX: (613) 563-2405.

For more information, call Elise Mennie at (613) 563-2464.

VOL. 15 NO. 3 AUTOMNE 1991

BEST COPY AVAILABLE

Alphabétisation/Literacy

Revue publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation/Movement for Canadian Literacy.

Comité de rédaction :

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Québec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Terre Neuve
John Dodson, Ontario

Rédactrice en chef :

Elise Mennie

Alphabétisation/Literacy est la revue du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, corporation à but non-lucratif qui rassemble les individus, les groupes et les organismes intéressés par la formation de base et l'alphabétisation au Canada.

Pour devenir membre ou vous abonner à cette revue, communiquez avec le Rassemblement canadien de l'alphabétisation, 880 rue Wellington, pièce 500, Ottawa, (Ontario) K1R 6K7, (613) 563-2464.

Les politiques et les opinions exprimées dans cette revue sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique des membres du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Sauf lorsque des droits d'auteur antérieurs sont indiqués, il est permis de reproduire le matériel de cette revue, à condition de citer l'auteur, la revue, et le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

ISSN 0700-5369

Volume 15, numéro 3, Automne 1991

TABLE DES MATIÈRES

Mot de la rédaction 1

Définition officielle des troubles d'apprentissage 1

Problèmes d'apprentissage chez les apprenants adultes : état de nos connaissances 2
par Johanne Jasmin

Faut-il étiqueter la personne ayant des troubles d'apprentissage?....4
Opinion de Patricia Hatt

Les troubles d'apprentissage chez les adultes : techniques de diagnostic et d'enseignement 5
par Ricki Goldstein

L'élaboration de programmes pour les adultes ayant des troubles d'apprentissage 8
par Fred Reekie, P.h.D.

Groupe d'action des apprenants du Canada : Enoncé de mission 14

La stratégie nationale d'alphabétisation pour les Canadiens âgés 16
par Andrew Aitkens

Directives générales : soumissions de textes.....20

Nous tenons à remercier pour leur apppui financier
le Secrétariat national à l'alphabétisation
&
Grande Prairie Regional College

Composition et mise en page :
Chantal Riley

Couverture :
de la revue Learning, Canadian Association for Adult Education

Imprimerie :
Bonanza Press

MOT DE LA RÉDACTION

Les apprenants et les intervenants en alphabétisation se posent souvent des questions sur les troubles d'apprentissage: que sont ces troubles d'apprentissage, comment les reconnaît-on, comment traite-on de ces problèmes avec les participants? Dans ce numéro d'Alphabétisation/Literacy, vous lirez les points de vue de différents intervenants sur cette importante question: une conseillère pédagogique québecoise fait le tour des connaissances théoriques et des définitions courantes des troubles d'apprentissage; un professeur d'université de la Saskatchewan décrit différentes approches qui permettent d'intégrer les adultes ayant des troubles d'apprentissage dans les cours réguliers; une praticienne de Montréal offre des conseils et des techniques pour le dépistage et l'enseignement; une résidente de Toronto ayant des troubles d'apprentissages partage avec nous son opinion sur la question: "Doit-on étiqueter les adultes ayant des troubles d'apprentissage?" C'est un menu alléchant pour nourrir la réflexion et l'action.

Nous publions aussi l'Enoncé de mission du Groupe d'action des apprenants du Canada, adopté comme document de travail par le Rassemblement en avril 1991. Nous prévoyons publier les réactions et discussions suscitées par ce document ainsi que par la participation des apprenants au mouvement de l'alphabétisation au Canada.

Enfin, les aînés sont perçus comme un groupe cible important dans un article intitulé La stratégie nationale d'alphabétisation pour les Canadiens âgés.

Bonne lecture!

Définition officielle des troubles d'apprentissage

Voici la définition officielle qu'a adoptée le 18 octobre 1981 l'Association canadienne pour enfants et adultes ayant des troubles d'apprentissage : (maintenant connue sous le nom de Troubles d'apprentissage - Association canadienne)

Troubles d'apprentissage est un terme générique désignant un ensemble hétérogène de troubles causés par un dysfonctionnement apparent ou non du système nerveux central. Ces troubles peuvent se manifester par des retards dans le développement premier et(ou) par des difficultés aux niveaux de la concentration, de la mémoire, du raisonnement, de la coordination, de la communication, de la lecture, de l'écriture, de l'épellation, du calcul, de la sociabilité et de la maturité affective.

Les troubles d'apprentissage sont intrinsèques à la personne et peuvent influer sur l'apprentissage et le comportement de tous les individus, y compris ceux possédant un potentiel intellectuel moyen, ou ceux ayant une intelligence moyenne ou supérieure. Les troubles d'apprentissage n'ont pas pour cause première des handicaps visuels, auditifs ou moteurs, l'arriération mentale, la perturbation affective ou un milieu défavorisé ; ils peuvent cependant coexister avec l'un ou l'autre de ces problèmes. Les troubles d'apprentissage peuvent provenir de modifications génétiques, de facteurs biochimiques, d'incidents pré ou péri-natals, ou de tout incident post-natal entraînant des atteintes neurologiques.

Problèmes d'apprentissage chez les apprenants adultes : état de nos connaissances

par Johanne Jasmin

Extraits d'un article paru dans Alpha-Liaison, nov., 1990

À prime abord, il est essentiel de souligner que la recherche dans le domaine des problèmes d'apprentissage chez les adultes francophones, inscrits à des activités d'alphabétisation et de formation générale est inexistante et ce, à la lumière de nos connaissances actuelles. Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, aucune recherche n'a été menée par des agents du secteur de l'éducation francophone, tant du côté québécois, nord-américain francophone, qu'européen. Du moins, c'est ce que les organes officiels de diffusion (périodiques spécialisés ou non, "abstracts" en éducation, etc.) nous laissent malheureusement présager... Le corpus de références brille donc de par son absence et il faut alors se tourner vers d'autres sources susceptibles de nous informer, en espérant que l'herbe sera peut-être plus verte chez le voisin...américain!!!...

Un relevé général de littérature nous permet de constater, encore une fois, qu'aucune étude américaine dans le secteur de l'éducation des adultes ne s'est penchée sur ce sujet. Cependant, certaines recherches ont été amorcées auprès de clientèles adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Même si ces écrits nous aident à mieux décoder la dynamique des apprenants, certaines problématiques émergent. Elles touchent en particulier les champs disciplinaires ayant conduit les expérimentations, les variables touchant l'échantillonnage, les hypothèses de recherche et les recommandations découlant des résultats.

En effet, les disciplines ayant travaillé auprès d'adultes présentant des problèmes d'apprentissage relèvent de différentes écoles de pensée du domaine de la psychologie (psychanalyse, behaviorisme, cognitivisme et neuropsychologie). Il n'est jamais fait mention de collaboration avec des membres de la communauté éducative ou des productions des apprenants. Les analyses portent donc, pour la plupart, sur des "comportements déviants" i.e. ce qu'ils ne peuvent pas faire ou ce qu'ils n'ont pas pour réussir.

Touchant spécifiquement l'échantillonnage sélectionné, les sujets adultes des expérimentations proviennent de deux principales cohortes. Ils sont soit des bénéficiaires inscrits à des services de "vocational counseling", sans faire état, de façon très précise, de leur niveau de scolarisation, soit des étudiants fréquentant les "colleges" et les universités du système éducatif américain.

Une autre facette de ces recherches touche l'intention de ces travaux. À ce jour, la littérature consultée nous permet de constater que l'instrumentation développée vise principalement deux volets. En premier lieu, elle tente de dépister des comportements d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage dans les activités de la vie quotidienne, sans jamais référer à des savoirs "scolaires". En second lieu, elle essaie de diagnostiquer ce que pourraient être les problèmes d'apprentissage, d'un point de vue strictement psychologique. À notre avis, c'est une approche restrictive qui ne peut nous mener bien loin... En plus, la plupart du temps, les outils employés ne peuvent presque jamais être réinvestis, dans la pratique des formateurs.

Finalement, suite aux résultats obtenus, il n'est **jamais** question de méthodes ou de techniques compensatoires, correctives ou rééducatives, afin de pallier aux carences identifiées et pouvant éventuellement être récupérées par le monde de l'éducation. Il faut donc considérer ces conclusions comme quelque peu stériles car elles ne viennent pas enrichir, de façon pratique, les sentiers de l'éducation.

À ce stade de notre étude, il faut considérer que l'information dont nous disposons présentement est

très mince. Notre savoir n'est donc pas tiré de données scientifiques. Il repose d'une part, surtout sur une base empirique, i.e. émanant de constats effectués sur le "terrain" et d'échanges fructueux avec des formateurs hautement concernés par ce dossier et d'autre part, sur des lectures sur le sujet, glanées à droite et à gauche.

Définition sommaire des problèmes d'apprentissage

Le fondement même de notre compréhension théorique des problèmes d'apprentissage s'appuie, en partie, sur la littérature provenant des champs orthopédagogique et neurocognitif. Afin d'éviter toute forme de confusion, il s'avérerait judicieux de faire le point sur ce que sont les problèmes d'apprentissage. Ces derniers pourraient donc être subdivisés en deux grands ensembles: les difficultés d'apprentissage et les troubles spécifiques d'apprentissage. Les causes et les résultats à toute forme d'intervention corrective seraient différents mais le dépistage des indices par observations et les correctifs apportés se ressembleraient.

Les **difficultés** d'apprentissage relèveraient de causes extrinsèques ou exogènes à l'individu. Il serait alors question d'interférences reliées à des facteurs affectifs culturels, psychosociaux, etc. Elles auraient comme conséquences directes, sur un sujet, d'entraver le fonctionnement normal et adéquat de ses processus cognitifs et ainsi de l'empêcher d'utiliser ses pleines capacités d'apprentissage pour produire un travail valable.

Ces difficultés pourraient être reconnues comme d'ordre temporaire car elles seraient vouées à disparition, suite à des mesures prises en concertation avec des représentants de diverses disciplines et à des interventions éducatives et correctives appropriées.

Les **troubles** spécifiques d'apprentissage seraient considérés comme étant intrinsèques ou endogènes à l'individu. Ils pourraient revêtir deux formes: ils seraient soit acquis, suite à une atteinte du système nerveux central (maladies neurologiques évolutives, traumatismes craniens, accident cérébro-vasculaire, etc.) soit innés, i.e. que, biologiquement, le cerveau serait constitué différemment et fonctionnerait donc différemment. Ces troubles, acquis ou innés, seraient d'ordre permanent.

Il faut toutefois apporter un éclairage, touchant les deux groupes de clientèles. Pour les apprenants avec troubles acquis, les possibilités de réapprentissage et d'apprentissage nouveau sont beaucoup plus limitées que pour ceux appartenant au groupe des troubles innés. Le cerveau ayant été, la plupart du temps, lourdement hypothéqué, les capacités sont donc très différentes et ce, à tous les points de vue. De nombreux facteurs viennent entraver le déroulement normal de l'acte d'apprendre, comme une plus grande fatigabilité physique et mentale, un plus grand stress face à la tâche à exécuter, des problèmes de motricité fine irréversibles, etc.

Pour ceux présentant des troubles innés, il y aurait tout de même de bonnes capacités d'apprentissage et ce, en référant à des approches éducatives "sur mesure", i.e. des approches "instrumentées". Le cerveau n'ayant pas été "touché" de façon aussi brutale que dans le groupe précédent, les habiletés concernant l'acte d'apprendre sont beaucoup plus préservées et laissent entrevoir des lendemains plus heureux car ils sont mieux équipés pour faire face à la musique. Il faut toutefois souligner que les troubles spécifiques d'apprentissage sont beaucoup plus résistants à l'intervention éducative et corrective que les difficultés d'apprentissage et que le rythme de travail de ces apprenants est imprégné d'une certaine lenteur.

Johanne Jasmin est conseillère pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Faut-il étiqueter la personne ayant des troubles d'apprentissage?

par Patricia Hatt

J'ai souvent participé au cours des ans, à des discussions sur le sujet des étiquettes qu'on applique aux personnes : leur utilité et le tort qu'elles peuvent faire. Ce n'est pas l'étiquette qui cause des problèmes à mon avis, mais le manque de connaissance de soi chez les personnes ayant des troubles d'apprentissage et l'ignorance de ceux que ces personnes rencontrent.

C'est pourquoi je désire présenter mon point de vue sur les mythes et les vérités entourant la question des étiquettes.

Mythe no. 1 :
Lorsqu'on étiquette mon handicap, on me diminue d'une certaine façon en tant qu'individu handicapé.

Vérité :
"Me considérez-vous avec moins de respect à cause de qui je suis? J'ai des aptitudes, mais j'ai aussi un handicap. Je n'ai pas le choix. Voilà qui je suis. Croyez-vous que je devrais avoir honte, être embarassée, tenter d'excuser mon handicap, ou me laisserez-vous être qui je suis, et apprendrez-vous comment communiquer effectivement avec moi?"

Mythe no. 2:
Vous devez ménager mes susceptibilités. J'ai enduré de longues années d'échec et de discrimination. Vous ne voulez donc pas ajouter à mes peines et miner encore une fois mon amour-propre, en m'étiquetant. Vous essayerez donc de trouver une façon sensible de contourner mon problème et de renforcer mon amour-propre.

Vérité :
"J'ai souffert non pas à cause de mon handicap, mais parce que je ne comprenais pas comment vivre avec ce handicap, ni comment expliquer aux autres ce que c'était et ce qu'ils pouvaient faire pour m'aider. N'ajoutez pas à mes peines en supposant que je suis incapable d'accepter l'information que vous avez à mon sujet. J'ai le droit d'être informée de ce qui me concerne, d'être responsable de moi-même et de faire mes propres décisions. Ne m'enlevez pas ce droit."

Mythe no. 3 :
A cause de ma fragilité émotive et de mes limites, vous devez m'aider à apprendre comment vivre avec mon handicap. Vous vous engagez à mettre le temps et l'effort qu'il faut pour m'aider à réussir.

Vérité :
"J'ai le droit de participer à toute discussion et à toute décision me concernant. Donnez-moi le droit et la responsabilité de diriger mon propre apprentissage et acceptez mes décisions, même si quelquefois je pourrais avoir tort. Pour être responsable et efficace, il me faut cette désignation, cette étiquette.

En terminant, je veux souligner qu'il est souvent difficile de comprendre ce qu'est un trouble d'apprentissage, donc difficile de l'expliquer. Il est important pour ceux et celles d'entre nous qui souffrons de ces troubles de savoir de quoi nous souffrons. Vous craignez peut-être que certains m'étiquètent comme personne au lieu d'étiqueter mon handicap. Il me faut cependant la connaissance que donne une étiquette pour confronter ce genre de personne. J'ai vécu durant vingt ans sans savoir pourquoi j'agissais différemment des autres, ce qui m'a causé beaucoup d'angoisse. Maintenant que je sais moi-même désigner mon handicap, je sais qui je suis. Et avec cette connaissance, je sais qui je peux être.

Patricia Hatt, qui a elle-même des troubles d'apprentissage, travaille comme adjointe en éducation spéciale, au Département d'éducation permanente du Conseil scolaire de North York, en Ontario.

Les troubles d'apprentissage chez les adultes: techniques de diagnostic et d'enseignement

par Ricki Goldstein

Extraits d'un article paru dans ALERT, sept. 1989

Les adultes ayant des troubles d'apprentissage sont parmi nous depuis très longtemps. Ce n'est que récemment, par contre, que nous avons su les distinguer des personnes qui apprennent difficilement pour d'autres raisons : intelligence réduite, motivation insuffisante, instabilité émotive, manque de conditions favorables ou absence de stimulation durant la petite enfance. Puisqu'il faut un enseignement spécialisé pour ces adultes, il est primordial de bien les diagnostiquer. Il est beaucoup plus difficile, cependant, de diagnostiquer des adultes que des enfants. Les adultes, eux, masquent leur handicaps par des mécanismes compensatoires. Très peu de recherches ont été effectuées dans le domaine des troubles d'apprentissage chez les adultes, et les outils de diagnostic sont rares. Les éducateurs d'expérience et les psychologues sont donc contraints d'utiliser des outils d'évaluation conçus pour les enfants, et de les adapter à la réalité adulte. Heureusement, les adultes savent bien s'évaluer, ce qui permet d'utiliser les entrevues en profondeur pour identifier les forces et les faiblesses des étudiants.

L'intervenant doit identifier les aptitudes et les handicaps de l'étudiant, afin de planifier une pédagogie corrective et des stratégies compensatoires. Certains traits spécifiques permettent non seulement d'identifier les étudiants ayant des troubles d'apprentissage, mais aussi d'indiquer les types probables d'intervention spéciale dont ils auront besoin. Ces caractéristiques sont les suivantes : problèmes d'articulation, difficulté à comprendre directives ou expressions, difficulté à distinguer les sons (i.e. les goupes de consonnes), manque de mémoire auditive (i.e. l'oubli des noms). En prenant le temps de discuter avec l'étudiant, l'intervenant peut aussi découvrir s'il a des problèmes de language, par exemple, s'il comprend mal les phrases complexes, ayant des clauses subordonnées.

Une autre technique consiste à étudier l'écriture de l'étudiant. Son écriture peut sembler enfantine et peut présenter les erreurs suivantes, dans des combinaisons diverses: 'b' au lieu de 'd' ou vice-versa, mélange d'écriture cursive et imprimée, erreurs d'orthographe, surtout dans les mots de faible valeur sémantique, mauvais usage des homonymes, omissions, mélange innapproprié de lettres majuscules et minuscules.

Les adultes ayant des troubles d'apprentissage se limitent souvent à un vocabulaire simple, mais leurs idées montrent qu'ils sont cependant très intelligents. Cette divergeance apparaît lorsqu'on compare la communication orale et écrite de l'étudiant.

Il existe d'autres outils de diagnostic, tels que les tests qui mesurent les processus visuels et auditifs, les problèmes spatio-visuels, le vocabulaire, la rapidité de l'apprentissage, etc. (1)

Techniques d'enseignement

L'approche globale à l'enseignement de la lecture est aujourd'hui fortement recommandée pour les enfants, puisqu'elle contribue à développer la richesse de la langue; par contre, cette approche n'a pas favorisé l'apprentissage chez les enfants dyslexiques. Habituellement, les enfants qui apprennent à lire selon l'approche globale commencent d'eux-mêmes à généraliser les règles de la langue. Mais les enfants ayant des troubles d'apprentissage n'arrivent pas habituellement à généraliser. On doit leur enseigner, à part, selon une approche intellectuelle et phonétique. Etant donné la pénurie de recherches effectuées auprès des adultes, nous ne pouvons que présumer que les adultes aussi bénéficieraient de l'approche phonétique.

La pratique, quoiqu'ennuyeuse, est la clef de toute maîtrise. Les enseignants doivent donc encourager les adultes, comme les enfants, à la pratique. Les

jeux de mots et les calembours plaisent aux enfants, qui aiment le défi. Ils plairaient aux adultes également. Pour favoriser la répétition du vocabulaire, j'essaie aussi d'encourager les adultes à lire le plus de romans possibles. Il existe plusieurs excellents livres, très intéressants tout en étant d'un niveau de lecture facile, écrits à l'intention des nouveaux lecteurs adultes.

Plus un étudiant écrit, plus il s'améliore. Il faut que l'écriture devienne une activité moins menaçante et plus tolérable. L'adulte se rend compte plus facilement que l'enfant des avantages personnels de l'écriture: lettres à la famille, notes à son enseignant, réclamations écrites, etc. Certains étudiants ont apprivoisé l'acte d'écrire et de réviser en utilisant un ordinateur, qui peut être un excellent motivateur.

En premier lieu, l'intervenant doit transmettre l'idée que l'écriture est un outil de communication, et ne s'attarder qu'en second lieu aux aspects mécaniques, comme l'orthographe. Plusieurs adultes comprennent mal que l'objectif premier de l'écriture est de communiquer nos idées; ils bloquent sur les problèmes d'orthographe et autres aspects mécaniques de l'écriture. Une fois que l'étudiant a bien assimilé l'idée de communication, et qu'il écrit avec ce but en tête, l'intervenant peut lui offir des outils de vérification pour corriger et raffiner son écriture.

Pour certains, il est plus facile d'imprimer que d'écrire en lettres cursives, pour d'autres, le contraire est vrai. L'étudiant doit écrire de la manière qui lui convient, quitte à dactylographier si l'écriture manuelle lui est trop onéreuse. Ce qui importe, c'est que la personne écrive, non pas comment elle écrit.

Le style d'apprentissage de l'étudiant est un facteur important. Nous avons tous nos forces et nos faiblesses et, en tant qu'adultes, nous savons ce qui facilite notre apprentissage. Certains d'entre nous doivent tout prendre en note, d'autres doivent entendre répéter des informations pour s'en rappeler. Certains adultes sont des apprenants visuels, d'autres des auditifs, et d'autres apprennent en combinant ces styles, ou à l'aide d'autres sens, tel celui du toucher.

L'approche cinétique (qui a le mouvement pour principe) est fortement recommendée pour les adultes ayant des troubles d'apprentissage. L'étudiante peut utiliser sons sens du toucher en traçant les mots avec son doigt, sur du papier sablé, ou simplement sur son bureau. L'utilisation de la dactylo et de l'ordinateur fait aussi partie d'une approche multi-sensorielle. L'étudiant peut apprendre l'orthographe, par exemple, en écrivant les mots, en les traçant, et en les répétant à voix haute.

En somme, après avoir effectué l'évaluation complète d'un étudiant, l'intervenant doit chercher, par essai et erreur, la technique ou la combinaison de techniques qui lui convient.

Les mesures compensatoires aident beaucoup les dyslexiques. Ils peuvent, par exemple, utiliser des livres enregistrés, compter sur le dictionnaire, se servir d'aide-mémoires, tels que les rimes mnémoniques, les acronymes, les devinettes. Par contre, les adultes ont souvent l'impression d'avoir triché s'ils utilisent de telles mesures compensatoires. Les intervenants doivent souligner que ces mesures sont parfaitement justifiées et acceptables en éducation.

Dans le milieu scolaire, il existe plusieurs mesures compensatoires possibles pour les adultes ayant des troubles d'apprentissage: les conférences et les manuels enregistrés, les scribes qui prennent des notes pour l'étudiant, les logiciels de traitement de texte avec vérificateur d'orthographe, les vérificateurs d'orthographe électroniques qu'on tient dans la main, les examens sans limites de temps. Les enseignants pourraient aussi transmettre leur information sous forme orale aussi bien qu'écrite, et offir des lieux de travail libres de distractions.

Il y a quelques années, le Conseil d'examens d'entrée aux collèges a commencé à permettre aux étudiants ayant certains types de troubles d'apprentissage de passer les examens d'entrée sans limite de temps, ou même sous forme orale. D'autres écoles offrent encore davantage de services, tels que le counselling de groupe, les classes spéciales en techniques d'étude, et le tutorat individuel.

Conclusion

L'analphabétisme a un énorme impact négatif sur la société canadienne: elle cause des pertes énormes à la productivité des entreprises, et empêche les citoyens d'avoir accès à l'information concernant leurs droits fondamentaux. Puisque les troubles d'apprentissage sont une des causes de l'analphabétisme, il est évident que le gouvernement devrait s'y intéresser. Il importe de souligner qu'en général, les personnes ayant des troubles d'apprentissage ont une intelligence potentielle ou réelle moyenne ou une intelligence supérieure. C'est une tragédie inexprimable pour notre société de perdre la contribution potentielle de ces personnes.

Recommendations aux intervenant-es en alphabétisation

- Demandez l'aide de l'association pour les troubles d'apprentissage de votre région, ou des experts dans le domaine des troubles d'apprentissage.
- Renseignez les intervenant-es de votre organisme sur les troubles d'apprentissage.
- Procurez-vous une variété d'outils et de techniques d'évaluation, et adaptez-les aux adultes, selon le besoin.
- Evaluez l'étudiant-e lors d'une entrevue en profondeur.
- Identifiez les étudiant-es ayant des troubles d'apprentissage
- Evaluez les forces et les faiblesses de l'étudiant-e.
- Expliquez à chaque étudiant-e quels sont ses forces, ses faiblesses et ses aptitudes, afin de démystifier le problème des troubles d'apprentissage.
- Préparez un plan d'apprentissage individuel pour chaque étudiant-e.
- Employez des interventions correctives continues pour appuyer l'étudiant-e dans ses domaines les plus faibles.
- Montrez à l'étudiant-e comment mettre à profit ses forces et son style personnel d'apprentissage.
- Enseignez à l'étudiant-e à compenser ses troubles d'apprentissage, ou à obtenir des mesures compensatoires.
- Donnez du soutien, ou référez l'étudiant-e à un groupe de soutien.
- Contrôlez les progrès de l'étudiant-e; chaque réussite en motive une autre!
- Trouvez des moyens de motiver l'étudiant-e.
- Lorsque l'étudiant-e commence à progresser, encouragez-le à faire du lobbying en faveur des associations pour les troubles d'apprentissage ou des programmes d'alphabétisation.

Ricki Golstein est coordonnatrice de RECLAIM (the Reading Council for Literacy Advance in Montreal) et rédactrice de ALERT. Elle est aussi l'auteure du livre Taking the Mystique out of Learning Disabilities, publié par Alphabétisation Laubach du Canada.

Notes de la rédaction

1) Pour plus d'informations sur les outils d'évaluation et d'enseignement, communiquez avec Troubles d'apprentissage - association canadienne, 200-323 rue Chapel, Ottawa, Ontario K1N 7Z2

2) Consultez dans la revue Alphabétisation\Literacy, vol.14, no. 4, le compte-rendu sur L'alphabétisation et les troubles d'apprentissage: Manuel des alphabétiseurs, (1989), publié par Troubles d'apprentissage - association canadienne.

Élaboration de programmes pour les adultes ayant des troubles d'apprentissage

par Fred A. Reekie, Ph.D.

J'ai récemment demandé à des instructeurs en éducation de base des adultes, de faire la liste des problèmes auxquels font face leurs étudiants, particulièrement ceux et celles ayant des troubles d'apprentissage. Leurs réponses soulignaient le fait que certains étudiants ont peu de difficultés, tandis que d'autres font face à une multitude d'obstacles. Les instructeurs ont signalé des difficultés dans les domaines suivants:

Compétences de base - savoir décoder des mots multisyllabiques, comprendre des manuels, écrire des phrases et des paragraphes, calculer, résoudre des problèmes, et construire des formules algébriques;

Stratégies cognitives - savoir s'organiser, gérer son temps, étudier, écouter une conférence, prendre des notes, passer un examen;

Processus métacognitifs ou exécutifs - savoir inventer, sélectionner et adapter des stratégies, s'autocontrôler et s'auto-diriger;

Problèmes personnels et sociaux - la faim, les problèmes de logement, de garde d'enfants, les abus physiques et sexuels, l'alcoolisme, la toxicomanie, et les inculpations criminelles.

Les observations des instructeurs sont conformes à la définition des troubles d'apprentissage adoptée par le National Joint Committee on Learning Disabilities(1). Chaque apprenant-e adulte montre un ensemble de difficultés qui lui est propre. Ces difficultés sont des domaines des compétences de base, des stratégies cognitives, des processus métacognitifs, et dans certains cas, des préoccupations personnelles et sociales.

Les instructeurs ont aussi identifié un cycle qui est commun à plusieurs étudiants adultes. La personne s'inscrit à un programme d'alphabétisation ou d'éducation de base, où elle commence sur un bon pied. Puis elle rencontre un obstacle, perd sa concentration et sa motivation, rencontre un deuxième obstacle, et finit par abandonner le programme, en exprimant l'intention d'y revenir. Plusieurs étudiants se ré-inscrivent aux programmes, pour y répéter le même cycle, encore une fois.

Les instructeurs d'adultes ayant des troubles d'apprentissage font face à un dilemne. D'un côté, s'ils s'occupent seulement des besoins scolaires de leurs étudiants, ils ont l'impression d'ignorer les problèmes les plus critiques. D'un autre côté, la plupart des instructeurs ne sont ni formés ni mandatés pour porter remède aux problèmes plus vastes et immédiats de leurs étudiants. De plus, il serait contre-productif de minimiser l'aspect scolaire, car c'est en améliorant la compétence scolaire qu'on réussit à interrompre le cycle destructeur. Il y a un autre aspect à ce dilemne: si on adapte le programme aux obstacles rencontrés par l'étudiant, on risque de confirmer ce cycle. Par contre, si on n'adapte pas le programme, les exigences scolaires sont tellement incompatibles avec la réalité de la vie de l'étudiant, qu'il lui est impossible de réussir.

Il nous faut un modèle d'élaboration de programmes d'éducation de base qui permette d'améliorer la compétence scolaire, tout en respectant certaines conditions; un programme

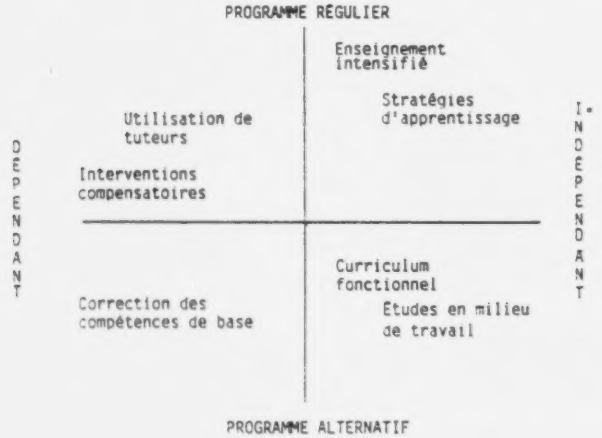
- qui tienne compte des déficiences des compétences scolaires, des stratégies cognitives et des processus métacognitifs,
- qui puisse s'accomplir dans le temps limité durant lequel les apprenants demeurent motivés et concentrés,
- qui aide les étudiants à sortir des cycles dysfonctionnels.

Le but de cette dissertation est de décrire un modèle qui intègre une variété d'interventions orthopédagogiques avec une technique de thérapie familiale à court terme.

Interventions orthopédagogiques

Il existe plusieurs interventions orthopédagogiques qui ont été efficaces chez des adultes et des adolescents ayant des troubles d'apprentissage : **interventions compensatoires, utilisation de tuteurs, correction des compétences de base, curriculum fonctionnel et étude en milieu de travail, et stratégies d'apprentissage**(2). En plus des interventions orthopédagogiques, des pratiques **d'enseignement intensifié** ont été développées pour aider les étudiants à acquérir et retenir les concepts présentés en classe(3). On peut conceptualiser ces sept interventions sur deux continuums qui s'intersectent, allant de **Programme régulier** à **Programme alternatif**, et de **Dépendant** à **Indépendant** (voir Illustration 1). Etant donné la nature hétérogène des adultes ayant des troubles d'apprentissage, il est inutile de débattre quel programme serait le plus approprié pour eux. Il faut plutôt comprendre les forces et les limites relatives de chaque approche. Il est alors possible de créer son propre programme, en choisissant différentes interventions appropriées aux caractéristiques particulières des étudiants.

ILLUSTRATION 1 : Interventions orthopédagogiques



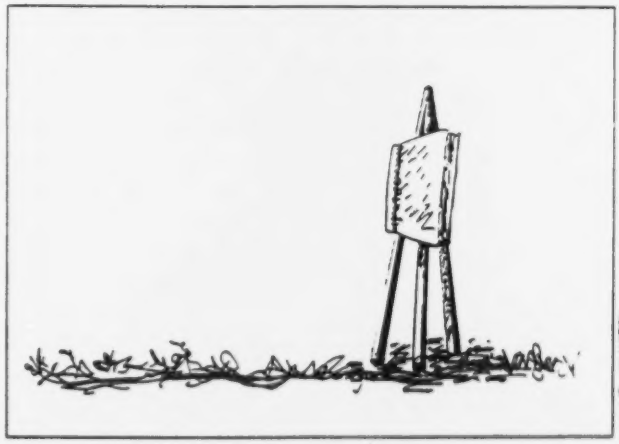
L'utilisation de tuteurs individuellement ou en petits groupes, renforce l'enseignement donné en classe. Les étudiants complètent leurs devoirs et préparent leurs examens sous la direction d'un tuteur. Celui-ci peut enseigner la matière de nouveau, concevoir des exercices, ou corriger les travaux écrits. Grâce à cette approche, l'étudiant réussit mieux les examens et peut continuer à suivre le programme régulier. Toutefois, c'est une solution à court terme, puisque les étudiants demeurent dépendants de leur tuteur.

L'approche conpensatoire permet aux étudiants de démontrer leur maîtrise du contenu par des moyens alternatifs. Par exemple,les personnes ayant des difficultés au niveau du language écrit peuvent écouter une conférence enregistrée au lieu de lire un manuel, et peuvent dicter leurs réponses à un scribe plutôt que de les écrire elles-mêmes. Cette approche est utile pour évaluer les concepts appris et pour réduire l'anxiété de l'étudiant. Par contre, les étudiants doivent continuellement dépendre de la bonne volonté des instructeurs. De plus, les étudiants croient souvent qu'on leur donne une façon plus facile de s'en tirer, et dévalorisent eux-mêmes leurs notes à cause des méthodes compensatoires.

La correction des compétences de base vise la lecture, l'écriture et le calcul. Cette approche peut être viable si l'étudiant n'a pas acquis les compétences de base parce qu'il a manqué l'école, n'a pu profité de l'instruction reçue ou souffrait d'une grande distractivité. Je me rappelle d'un jeune homme qui avait généralisé la règle du "e" muet. Il croyait que toute voyelle à la fin d'un mot était muette. Dans son cas, une révision brève mais intensive des règles de la phonétique s'est avérée appropriée, efficace, et a donné à l'étudiant un sentiment de confiance en soi. Par contre, plusieurs personnes ayant des troubles d'apprentissage ont déjà suivi à l'école une pédagogie corrective et résistent à l'enseignement des compétences de base, surtout lorsqu'on utilise du matériel conçu pour de jeunes enfants. Par conséquent leurs progrès sont lents et limités.

Avec le **curriculum fonctionnel et l'étude en milieu de travail**, l'étudiant sort du programme régulier et suit des programmes de "dynamique de la vie" ou d'expérience de travail coopératif. Le but de

ces programmes est de donner aux étudiants les compétences nécessaires pour fonctionner sur le marché du travail et dans la société. On y apprend comment faire son budget, obtenir des services (i.e. médicaux, légaux, assistance sociale), chercher de l'emploi, passer des entrevues, gérer ses relations personnelles et professionnelles, et résoudre des conflits. Les étudiants dans ces programmes améliorent souvent leurs compétences sociales et sont plus en mesure d'obtenir et de garder un emploi. Par contre, il y a deux sérieux désavantages à cette approche. D'abord, l'économie mondiale se transforme tellement rapidement qu'il est impossible de prévoir tous les changements qui auront lieu durant la vie des étudiants. Si on peut enseigner aux étudiants les compétences nécessaires dans le monde d'aujourd'hui, il est impossible de leur enseigner ce qu'il devront savoir dans dix ans. Ensuite, les diplômés des programmes de curriculum fonctionnel et d'études en milieu de travail ne sont généralement pas acceptés dans les programmes de formation professionnelle. Cette approche n'élargit pas les horizons scolaires ou professionnels des étudiants; au contraire, ils continuent de travailler comme main-d'oeuvre bon marché et sous-scolarisée, sous la direction de leurs collègues mieux instruits.(4)



L'approche des stratégies d'apprentissage vise à enseigner des techniques efficaces grâce auxquelles les étudiants pourront s'approprier le contenu des cours réguliers.(5). Les étudiants apprennent des stratégies cognitives leur permettant de glaner les renseignements pertinents d'un manuel, de prendre des notes, d'étudier, d'écrire des phrases, des paragraphes et des thèmes, ou de passer un examen. Cette approche est avantageuse en ce qu'elle favorise l'indépendance de l'étudiant face aux exigences du cours. Deux mises en garde sont nécessaires. Premièrement, il est très rare que des individus ayant des troubles d'apprentissage puissent automatiquement appliquer et généraliser une stratégie. L'instructeur doit donc enseigner précisément les processus métacognitifs qui permettent de concevoir, d'appliquer et d'adapter des stratégies. Une instruction intensive de plusieurs semaines est nécessaire pour chaque stratégie(6). Les étudiants doivent maîtriser au moins cinq ou six stratégies afin de pouvoir répondre aux exigences d'une variété de situations en classe. On comprend donc que l'approche des stratégies d'apprentissage demande un engagement prolongé de la part des instructeurs, des étudiants et des superviseurs de programmes. Kronick (1988) fait une seconde mise en garde. Chaque individu utilise des stratégies différentes pour accomplir une tâche donnée ; une stratégie qui fonctionne très bien pour une personne peut aller à l'encontre du style d'apprentissage d'une autre. La personne qui étudie bien en se faisant des listes peut être frustrée et réussir moins bien si on la pousse lire à voix haute. Ce sont deux bonnes stratégies mais tous ne réagissent pas aussi bien à chacune. Par conséquent, les instructeurs doivent connaître une grande variété de stratégies, et pouvoir en créer des nouvelles en s'inspirant des moyens utilisés spontanément par les étudiants.

La dernière approche, **l'enseignement intensifié**, est utilisée par les enseignants des classes régulières. Hunter (1977) utilise l'analogie suivante: un nouvel apprentissage , c'est comme du béton mouillé. Si un bébé se traîne sur le béton, il le détruira. Par contre, une fois le béton bien sec, un camion de deux tonnes peut y stationner sans l'endommager. Ce qui peut arriver lors d'un nouvel apprentissage, c'est que le bébé s'y traîne avant que l'apprentissage ne durcisse. Dans ce cas, le professeur doit y retourner avec un marteau-perforateur éducatif, enlever l'apprentissage détruit, et répandre une nouvelle couche. L'enseignement intensifié protège le nouvel apprentissage jusqu'à ce qu'il puisse résister aux ingérences. Cet enseignement comprend l'utilisation d'outils d'organisation ("advance organizers")(7) et de diagrammes concep-

tuels(8), l'application explicite des trucs de mémoire au contenu(9), la présentation systématique et logique de l'information, le "modeling" des nouveaux concepts et procédures, la vérification de la compréhension, la pratique guidée, la pratique indépendante, et la révision fréquente. Cette approche est limitée par la dépendance des étudiants envers le professeur, lequel doit se convaincre des bienfaits de l'enseignement intensifié et s'engager à l'utiliser continuellement. En plus, quoique cette approche produise une amélioration certaine dans la performance des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, les autres étudiants continuent de fonctionner à un niveau supérieur.

Chacune des interventions ci-haut mentionnées s'adresse à une des problématiques légitimes des adultes ayant des troubles d'apprentissage. Chacune s'applique donc différemment dans un modèle d'ensemble de l'éducation de base. La correction des compétences de base s'applique lorsqu'un étudiant n'a pas reçu d'instruction ou s'il est confus au sujet d'une compétence spécifique. Le curriculum fonctionnel et l'étude en milieu de travail peuvent répondre aux besoins personnels et sociaux immédiats de l'étudiant, d'une façon positive. Les stratégies d'apprentissage encouragent fortement les étudiants à devenir indépendants, surtout lorsqu'on leur enseigne explicitement des stratégies métacognitives. Par contre, durant la longue période de temps nécessaire pour maîtriser les stratégies d'apprentissage, les étudiants ont aussi besoin de séances avec des tuteurs et d'aide compensatoire. Enfin, pour généraliser l'apprentissage des stratégies, les étudiants doivent les mettre en pratique dans les cours réguliers, tels l'histoire, les sciences et l'anglais. Donc, en suivant des cours où les professeurs utilisent l'enseignement intensifié, les étudiants pourront plus facilement transférer les stratégies qu'ils ont apprises.

La technique de thérapie familiale à court terme

Comment un instructeur peut-il "passer à travers" l'énormité et la multiplicité des problèmes de ses étudiants, et se centrer sur leurs aptitudes actuelles, tout en les aidant? De Shazer (1986) a créé un modèle d'intervention fort intéressant à l'intention des familles ayant des problèmes multiples. Son postulat est le suivant: quand on s'attarde aux problèmes, on ne fait qu'augmenter chez le client son sentiment de découragement. Par contre, lorsqu'on centre la conversation sur les solutions possibles, les clients (ou, dans notre cas, les étudiants) en viennent à exprimer indirectement leurs préoccupations. En s'exprimant ainsi, ils déclenchent un processus de résolution de problèmes, et découvrent en eux-mêmes des connaissances qu'ils ne croyaient pas avoir. Cette approche encourage aussi les intéressés à concentrer leur attention sur un seul aspect de la situation. Ils peuvent ainsi identifier un but à court terme qui est réalisable, plutôt que de tenter de restructurer toute une accablante situation. Une fois que la famille a atteint le but à court terme qu'elle s'est fixé, elle peut continuer, et identifier un autre but. Par contre, si la famille décide de terminer la thérapie à ce moment-là, c'est avec un sentiment de réussite plutôt que d'échec. De plus, lorsque des clients terminent la thérapie après avoir atteint un but à court terme, il est probable que s'ils reviennent plus tard en thérapie, ils le feront avec optimisme.

Lorsqu'on applique ce modèle à l'élaboration de programmes d'éducation de base, cela change subtilement le ton des entrevues initiaux d'évaluation avec les étudiants. Les questions qu'on pose et l'information qu'on recherche, plutôt que de viser les manques à combler, tentent de vérifier ce que les étudiants aimeraient faire différemment. Traditionnellement, lorsque j'établissais des objectifs avec des personnes ayant des troubles d'apprentissage, je commençais par identifier les problèmes. Je posais des questions ouvertes, dans le style, "Comment ça va quand tu lis un manuel?", et je passais plus de temps à discuter des réponses décrivant des difficultés que des réponses décrivant les buts et succès de l'étudiant. Mon comportement communiquait clairement à l'étudiant que j'étais plus intéressé aux problèmes qu'aux solutions, et que je n'accordais pas beaucoup d'importance à ce qu'il avait déjà réussi à maîtriser. De Shazer (1986) suggère que l'entrevue devient beaucoup plus productive si on remplace les questions centrées sur les problèmes par des questions telles que "Lorsque tu lis un manuel, qu'est-ce que tu voudrais faire différemment?" ou "Lorsque tu écris un rapport, qu'est-ce que tu aimerais changer?" Cette approche centrée sur les solutions possibles encourage naturellement l'établissement d'objectifs,

activité inconnue de bon nombre d'adultes ayant des troubles d'apprentissage(10). Suite à ces questions initiales, l'instructeur demande aux étudiants ce qu'ils pourraient faire pour effectuer les changements qu'ils désirent, et discute avec eux des occasions où ils ont réussi. Plutôt que de faire un "diagnostic", l'instructeur demande aux étudiants de décrire les stratégies qu'ils utilisent couramment pour accomplir différentes tâches. Ceci communique aux étudiants qu'ils connaissent déjà plusieurs stratégies, (même mal organisées ou mal appliquées) qui forment une base sur laquelle ils peuvent construire et s'améliorer. De plus, en utilisant cette approche, l'instructeur relève des indices qui l'aident à choisir les stratégies cognitives les mieux appropriées au style d'apprentissage propre de l'étudiant.

Un modèle d'élaboration de programmes intégrés

Comment peut-on mettre sur pied des programmes intégrés, dans un espace de temps non seulement réaliste, mais qui met à profit la courte durée des cycles typiques de motivation et de concentration de plusieurs de nos étudiants? Il serait logique de procéder avec une approche coordonnée par modules. Les étudiants s'engageraient à suivre un module de quatre à six semaines d'instruction intensive. Cette instruction comprendrait un cours de stratégies, un cours de contenu où l'instructeur utiliserait l'enseignement intensifié tout en faisant des ajustements compensatoires, une séance avec un tuteur et, si c'est approprié, une unité du programme fonctionnel ou d'étude en milieu de travail. L'étudiant apprendrait à maîtriser les stratégies cognitives et à les appliquer au cours de contenu. Il ne serait pas tenté de réduire le temps qu'il consacre à l'apprentissage d'une stratégie, par exemple une stratégie pour mieux écrire des paragraphes, parce qu'il doit préparer un examen. Les pressions immédiates que constituent les examens seraient minimisés avec l'aide d'un tuteur et des mesures compensatoires. Les obstacles personnels et sociaux qui empêchent souvent l'étudiant de progresser seraient adressés par le curriculum fonctionnel, et possiblement par des groupes de support entre pairs (de préférence animés par une personne formée en counselling ou en travail social). A la fin du module,les étudiants qui sont "au bout de leur corde" peuvent s'arrêter sans sentiment d'échec. Ceux et celles qui sont encore motivés peuvent continuer, et s'inscrire à deux cours de contenu, s'ils n'ont pas besoin de curriculum fonctionnel. A mesure que l'étudiant maîtrise de plus en plus de stratégies, et qu'il répond plus indépendamment aux exigences des cours de contenu, les mesures compensatoires et les tuteurs sont graduellement retirés. Eventuellement, l'étudiant remplace les cours de stratégies d'apprentissage par d'autres cours de contenu.

Ce modèle ne peut être viable sans une volonté institutionnelle de gérer les programmes avec engagement et flexibilité, et dans un esprit de collaboration. Il sera spécialement important de former adéquatement le personnel enseignant, particulièrement dans les stratégies cognitives et métacognitives et dans l'enseignement intensifié, afin d'assurer l'intégrité du modèle. Enfin, il faudra avoir en place les structures administratives nécessaires pour suivre et créditer les étudiants à mesure qu'ils complètent les modules.

Fred Reekie est professeur adjoint au département de psychologie éducative de l'Université de Saskatchewan, à Saskatoon.

(1) National Joint Committee on Learning Disabilities, cité dans Hammill, 1990
(2) Deshler, Lowrey & Alley, 1979; Deshler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984
(3) Lens, Alley & Schumaker, 1987; Bulgren, Schumaker & Deshler, 1988
(4) Mars 1986; Meyers & Messner, 1981
(5) Deschler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984
(6) Ellis, Deshler, Lenz, Schumaker & Clark, 1989
(7) Lenz, Alley & Schumaker, 1987
(8) Bulgren, Schumaker & Deshler, 1988
(9) Deshler & Schumaker, 1988
(10) Hursh, 1989

BIBLIOGRAPHIE

Bulgren, J., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D., (1988). Effectiveness of a concept teaching routine in enhancing the performance of LD students in secondary-level mainstream classes. Learning Disability Quarterly, 11, 3-17.

de Shazer, S. (1986). An indirect approach to brief therapy. Family Therapy Collections, 19, 48-55

Deshler, D. D. Lowrey, N., & Alley, G. R. (1979). Programming alternatives for LD adolescents: A nationwide survey. Academic Therapy, 14, 389-397.

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1988). An instructional model for teaching students how to learn. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.). Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students. National Association of School Psychologists. Washington, D.C.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., & Ellis, E. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part II. Annual Review of Learning Disabilities, 2, 67-77.

Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Clark, F. L. (1989). An instructional model for teaching learning strategies. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Ellis, E. S., Lenz, B. K, & Clark, F. L. (1989). TACTIC: Developing strategy interventions. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Groteluschen, A. K., Borkowski, J. G., & Hale, C. (1990). Strategy instruction is often insufficient: Addressing the interdependency of executive and attributional processes. In T. E. Scruggs & B. Y. L. Wong (Ed.). Intervention research in learning disabilities. New York: Springer-Verlag.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84

Herr, E. L. (1990, August). Counseling for personal flexibility in a global economy. (Paper presented at the XIV World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Montreal)

Hiebert, B. (1988). Evaluating counselling endeavours. Ottawa: Creation and Mobilization of Counselling Resources for Youth.

Hunter, M. (1977, October). The basic white sauce recipe for effective teaching. Paper presented at the Annual Conference of the Saskatchewan Council for Exceptional Children. Regina.

Hursh, N. C. (1989). Vocational evaluation with learning disabled students: Utilization guidelines for teachers. Academic Therapy, 25, 201-215.

Kronick, D. (1988). New approaches to learning disabilities: Cognitive, metacognitive and holistic. Philadelphia: Grune & Stratton.

Lenz, B. K., Alley, G. R., & Schumaker, J. B. (1987). Activating the inactive learner: Advance organizers in the secondary content classroom. Learning Disability Quarterly, 10, 53-68.

Mars, L. I. (1986). Profile of learning disabled persons in the rehabilitation program. American Rehabilitation, 12, 10-13.

Minskoff, E. H., Sautter, S. W., Sheldon, K. L. Steidle, E. F., & Baker, D. P. (1988). A comparison of learning disabled adults and high school students. Learning Disabilities Research, 3, 115-123.

NJCLD. National Joint Committee on Learning Disabilities. (1987). Adults with learning disabilities: A call to action. Journal of Learning Disabilities, 20, 172-175.

Smith, J. O. (1988). Social and vocational problems of adults with learning disabilities: A review of the literature. Learning Disabilities Focus, 4, 46-58.

Zigmond, N. (1990). Rethinking secondary school programs for students with learning disabilities. Focus on Exceptional Children, 23, 1-22.

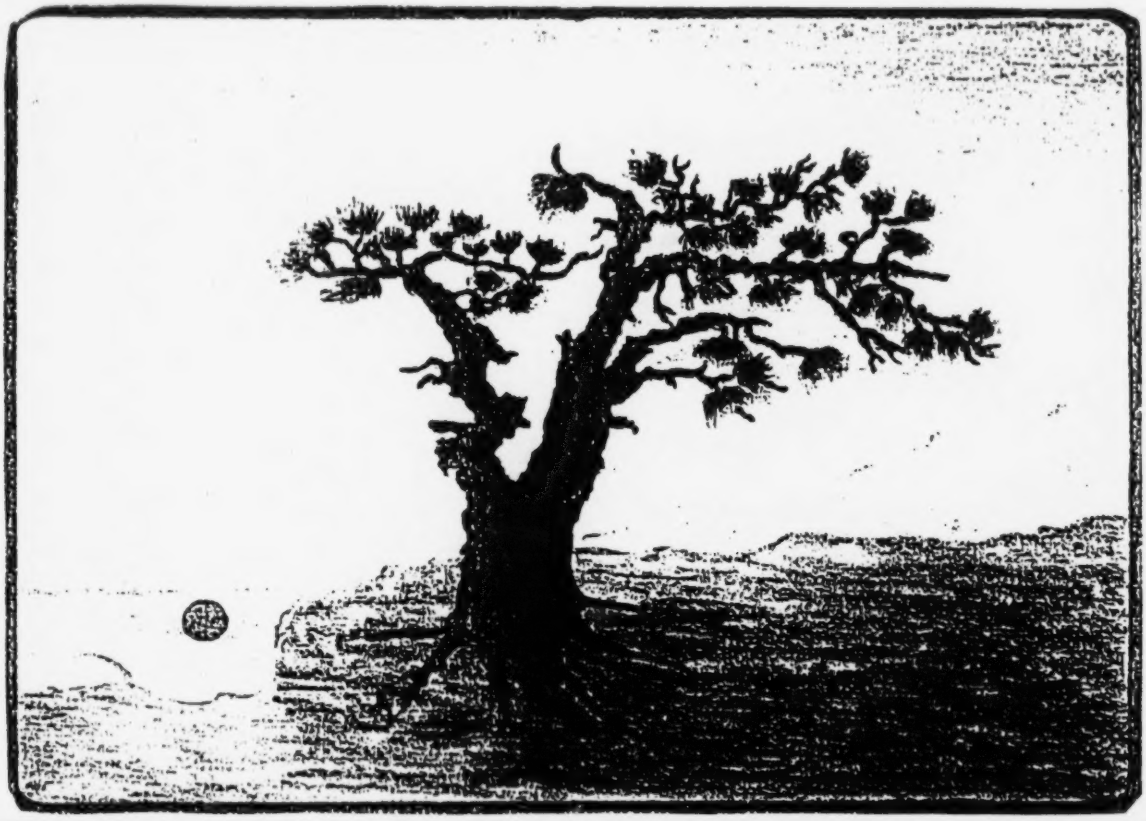
Énoncé de mission du Groupe d'action des apprenants du Canada

Note de la rédaction

L'énoncé de mission ci-contre fut présenté par le Groupe d'action des apprenants du Canada au conseil d'administration du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, lors de leur réunion d'avril 1991 à Halifax. Le conseil d'administration du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation l'a accepté en principe comme document de travail dans le cadre de son processus de développement organisationnel. Le conseil a aussi décidé que la moitié de leurs administrateurs seraient des apprenants/étudiants adultes en 1995. Un apprenant/étudiant adulte fut défini comme suit: "une personne adulte qui est retournée aux études pour améliorer ses compétences en matière de lecture et d'écriture, afin de mieux fonctionner dans sa vie, son emploi, sa famille et sa collectivité."

Le conseil d'administration du Rassemblement a mis le principe en pratique immédiatement en élisant à un poste vacant du Comité exécutif le représentant étudiant, Jerry Lee Miller.

Cet Énoncé de mission a été largement distribué aux apprenants et intervenants à la grandeur du pays, afin qu'il soit discuté à fond. Nous vous invitons à nous faire part de vos commentaires et de toute nouvelle au sujet de la participation étudiante dans votre région. Nous publierons dans un prochain numéro des articles sur l'énoncé de mission et ses retombées sur le mouvement de l'alphabétisation au Canada.



Énoncé de mission

Groupe d'action des apprenants du Canada

Cet énoncé de mission vise à poser les bases d'un programme destiné à donner plus de voix aux étudiants-apprenants adultes :

1. **Dans la société canadienne :**

   a) Que le droit à l'alphabétisation soit inscrit dans la Charte canadienne des droits;

   b) Que tous aient droit à l'éducation;

   c) Que les étudiants-apprenants adultes soient consultés sur la manière d'améliorer l'éducation des enfants;

   d) Qu'on évite d'employer le terme "analphabète" pour désigner un citoyen ou un groupe de citoyens;

   e) Qu'on maintienne la dignité des étudiants-apprenants adultes.

2. **Dans le mouvement pour l'alphabétisation :**

   a) Que, puisque un des principaux objectifs des programmes d'alphabétisation est d'aider les étudiants-apprenants adultes à participer pleinement à la vie de la société, les programmes et réseaux d'alphabétisation appliquent ce principe à leurs propres structures. Cinquante pour cent (50%) de tous les conseils d'administration des programmes et réseaux d'alphabétisation doivent être des étudiants-apprenants adultes d'ici à l'an 1995. Cette proportion devrait également s'appliquer à tous les comités relevant des conseils d'administration (p. ex. l'Exécutif, les finances, le personnel, etc.)

   b) Que les programmes incluent un appui financier et moral aux étudiants-apprenants adultes qui désirent participer;

   c) Qu'on consulte les étudiants-apprenants adultes sur les méthodes d'enseignement qui les concernent;

   d) Qu'on considère à titre égal la candidature d'étudiants-apprenants adultes qualifiés lorsque s'offrent des emplois rémunérés en alphabétisation;

   e) Que les étudiants-apprenants adultes et les travailleurs en alphabétisation échangent de l'information concernant les conférences et réunions;

   f) Que toutes les demandes de financement concernant l'alphabétisation soient rédigées simplement, comportent une section sur la participation des étudiants-apprenants adultes, et que les exigences concernant la production de rapports respectent les droits des étudiants-apprenants adultes.

La stratégie nationale d'alphabétisation pour les Canadiens âgés

par Andrew Aitkens

La Voix, organisme national à but non-lucratif, est un réseau de groupes d'aînés qui s'emploie à améliorer les conditions des Canadiens âgés. **La Voix** réunit les groupes d'aînés aux niveaux local et provincial, facilite l'échange d'informations et d'opinions, et représente les Canadiens âgés auprès des gouvernements, du secteur privé et du grand public.

A l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, **La Voix** a mené un projet de recherche sur l'incidence de l'analphabétisme chez les Canadiens âgés. Les résultats ont montré qu'il existe un problème de grande envergure sur lequel nous devons nous pencher.

L'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, réalisée par Statistiques Canada en 1989, a révélé qu'un pourcentage renversant (64%) de Canadiens âgés de 55 à 69 ans éprouvent de la difficulté à lire des imprimés courants. Nous avons obtenu ce chiffre (64% des aînés) en combinant les pourcentages d'aînés manifestant les trois niveaux d'aptitudes les moins élevés, tels que définis par Statistiques Canada. Pour l'ensemble de la population, le pourcentage correspondant est de 38%. Cette réalité s'exprime aussi comme suit: de tous les Canadiens essentiellement analphabètes (manifestant le niveau d'aptitude le moins élevé de l'enquête), plus de la moitié (54%) sont des personnes âgées.

L'enquête n'a pas mesuré les aptitudes des personnes âgées de plus de 70 ans. Cependant, rien ne nous porte à croire que ces personnes manifesteraient un niveau d'aptitudes plus élevé, ou même aussi élevé, que les aînés de moins de 70 ans.

Les racines du problème

Qu'est-ce qui a causé une telle situation? Les 55 à 69 ans visés par l'enquête sont nés entre 1920 et 1935. L'économie canadienne d'alors était en grande partie fondée sur l'agriculture et la majeure partie de la population vivait dans des localités rurales. Les études n'étaient pas valorisées, ni aussi nécessaires qu'aujourd'hui. Il arrivait souvent que les enfants quittent l'école pour travailler sur la ferme. Aussi, les événements mondiaux que furent la guerre et la crise économique ont forçé un grand nombre de jeunes à interrompre leurs études. A cette époque, on n'offrait aux nouveaux immigrants pratiquement aucune formation, et les francophones hors Québec ne pouvaient obtenir d'enseignement dans leur propre langue.

Après la guerre, la reprise économique au Canada a causé le "boom" des naissances, et le système d'éducation se préoccupait de la nouvelle génération d'enfants. Les adultes d'âge moyen ou avancé n'avaient pratiquement aucune chance de s'alphabétiser ou d'améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture. De plus, ce n'était plus considéré comme acceptable d'être analphabète; ça devenait un problème caché et honteux.

Toute une génération de Canadiens a donc raté l'occasion de s'alphabétiser.

Les implications

Selon **La Voix,** il importe que tous les Canadiens sachent lire, écrire et compter, afin de pouvoir participer pleinement à notre société. Les adultes analphabètes perdent leur rôle de citoyen, puiqu'ils ne peuvent ni revendiquer leurs droits, ni assumer leurs responsabilités.

La plupart des aînés désirent vivre autonomes dans leur milieu aussi longtemps que possible, et mener une vie pleine et active. Mais avec l'âge, l'indépendance peut être limitée par la maladie, les handicaps, ou la pauvreté. L'analphabétisme devient une atteinte additionnelle à l'indépendance des per-

sonnes du groupe d'âge 55-69 ans, qui approchent aujourd'hui de la retraite.

Les aînés doivent particulièrement se préoccuper de leurs besoins en matière de santé. La personne atteinte d'une maladie chronique, telle que le diabète ou l'arthrite, doit pouvoir lire des renseignements sur la maladie, gérer un programme compliqué de traitements, noter ses réactions aux médicaments, contrôler la progression de sa maladie. Les noms des drogues ne ressemblent à rien de connu et sont très difficiles à prononcer ou à se rappeler, ce qui peut faire commettre de sérieuses erreurs aux personnes analphabètes. Les aînés qui ne peuvent se maintenir en bonne santé risquent de se faire placer en institution prématurément à cause d'accidents ou de maladies qu'ils auraient pu éviter.

Les aînés subissent une perte de revenu réel à la retraite. Faute d'une pleine indexation à l'inflation, le pouvoir d'achat des aînés diminue annuellement. Les aînés analphabètes se retrouvent avec un budget de plus en plus restreint, qu'ils n'ont pas l'aptitude à gérer. Ils peuvent se priver de demander au gouvernement l'aide financière à laquelle ils auraient droit. Ils peuvent être victimes d'abus financier, ou d'escroquerie.

Après la mort d'un conjoint ou le déménagement d'un enfant adulte, les aînés qui comptaient sur leurs proches pour s'occuper de leur correspondance peuvent se retrouver un jour pris au dépourvu. Le réseau d'appui familial est particulièrement fragile chez les aînés, et l'analphabétisme peut devenir le facteur déterminant dans la décision de placer la personne âgée dans une institution.

Notre société ne peut se permettre de parquer nos aînés en institutions pour la seule raison qu'ils ne savent pas lire.

Des recherches ont montré que les personnes âgées peuvent à la longue perdre leurs capacités de lecture et d'écriture s'ils ne les utilisent pas; ils peuvent toutefois les entretenir par un usage constant, les améliorer, et même en développer de nouvelles. **La capacité d'apprendre ne diminue pas avec l'âge.**

Nous avons également découvert que très peu d'aînés suivent des cours d'alphabétisation, soit parce qu'ils sont embarassés d'admettre qu'ils sont analphabètes, soit parce qu'il n'y a pas assez de programmes d'alphabétisation adaptés à leurs intérêts ou à leurs styles d'apprentissage, soit parce qu'ils ont l'impression qu'il n'est pas nécessaire de savoir lire, écrire et compter. (Voir l'article qui suit: "Comment adapter les programmes d'alphabétisation aux aînés".)

Vers une action concertée

Plus de deux millions de Canadiens âgés sont analphabètes. Compte tenu de l'extrême gravité du problème, il importe de prendre d'importantes mesures soutenues et concertées à l'échelle nationale. À la suite d'une conférence nationale sur cette question en avril 1990, La Voix a mis sur pied un groupe de travail chargé d'élaborer un plan d'action. Les quelque trente membres du dit groupe comprennent des intervenants en alphabétisation, des aînés, des représentants du gouvernement.

Dans le document produit par le groupe de travail, La stratégie nationale d'alphabétisation pour les Canadiens âgés, La Voix justifie la nécessité d'accroître le degré d'alphabétisme des aînés, énonce un but et deux moyens pour le réaliser.

But : Créer une societé au sein de laquelle le fait d'être peu alphabétisé ne constitue pas un obstacle à l'entière participation des aînés.

Objectif : Accroître les niveaux d'alphabétisme chez les Canadiens âgés, principalement en leur offrant davantage d'occasions de s'alphabétiser.

Objectif : Mettre en place au sein de nos localités un système d'aide aux aînés qui, pour une raison ou pour une autre, sont analphabètes.

Pour mener à bien ce travail, **La Voix** a proposé la formation d'une Coalition canadienne pour l'alphabétisation des adultes âgés. Ce groupe sera formé de quelque trente personnes représentant les principaux acteurs de cette situation.

La Coalition guidera la mise en oeuvre de la stratégie au moyen d'un plan d'action triennal ; les deux premières années seront consacrées à l'élaboration de programmes appropriés, la troisième, à une campagne de sensibilisation. Des recherches ont montré que les programmes actuels d'alphabétisation ne sont, dans une large mesure, ni adéquats ni convenables pour les aînés et que la formation des personnes support laisse aussi à désirer. Certains groupes, comme les francophones et les ethnies, exigent une attention particulière.

Il est extrêmement peu probable que la Coalition parvienne en trois ans à réaliser les objectifs visés. Il serait plus réaliste de donner dix ou vingt ans pour ce faire. Le Plan d'action triennal fournira néanmoins l'engagement de base, de même que les outils nécessaires pour que nous poursuivions pendant de nombreuses années la réalisation de notre but : la création d'une société au sein de laquelle on puisse surmonter les obstacles qu'entraîne le fait d'être peu alphabétisé, pour permettre à tous les Canadiens de vieillir en jouissant d'une pleine participation, d'un meilleur épanouissement personnel, d'une plus grande autonomie financière, d'une plus grande sécurité et d'une meilleure qualité de vie.

On peut commander la Stratégie au prix de 10,00 $, en écrivant à : La Voix, 901-350 rue Sparks, Ottawa (Ontario), K1R 7S8. S.V.P. indiquez si vous voulez la version française ou anglaise.

Comment adapter les programmes d'alphabétisation aux besoins des aînés

La stratégie nationale d'alphabétisation pour les Canadiens âgés comprend un volet de recherches portant sur la manière d'adapter les programmes d'alphabétisation aux besoins des aînés.

Cependant, nous avons déjà une bonne idée là-dessus, à partir de témoignages et d'expériences sur le terrain. Voici quelques points à considérer:

Le recrutement

Rencontrez les aînés dans leurs milieux - les centres de jour, les clubs d'aînés, etc. Plusieurs personnes âgées sont liés à de tels réseaux, d'autres sont plus isolées, et plus difficiles à repérer. Vos élèves aînés sont les meilleures personnes ressources pour recruter d'autres aînés.

N'oubliez pas les groupes qui acceuillent les gens de tous âges : centres ethnoculturels, Légion canadienne, églises, centres communautaires, etc.

Les aînés utilisent souvent des services communautaires, tels que les programmes de visites aux personnes seules ou d'assistance à domicile, les cliniques d'orthopédie, les popotes roulantes etc. Informez-vous auprès de votre centre d'informations communautaires pour connaître les services utilisés par les aînés dans votre localité. Puis, communiquez avec la direction du service pour discuter de la possibilité d'un projet conjoint. Par exemple, une diététicienne du Nouveau Brunswick qui conseille les aînés sur leur alimentation a commencé à montrer aux gens qu'elle visite comment lire les étiquettes sur les aliments.

Les personnes âgées font beaucoup de bénévolat. Communiquez avec votre centre local de bénévoles, Centraide, ou les clubs de services.

Pensez aussi à former les dispensateurs de services, afin qu'ils répondent mieux aux besoins de leurs

clients analphabètes. Tous les aînés ne peuvent pas ou ne veulent pas s'alphabétiser; nos services sociaux doivent tenir compte de cette réalité.

Elaboration des programmes

Le meilleur endroit pour des cours d'alphabétisation est celui où les aînés se sentent à l'aise. Cet endroit n'est pas une salle de classe - vous réussirez mieux dans les endroits que fréquentent les personnes âgées, comme ceux mentionnés plus haut.

Evitez les cours du soir ; souvent les aînés n'aiment pas se déplacer après la tombée de la nuit. Essayez aussi d'offrir vos cours près du lieu où habitent vos apprenants plus âgés.

L'horaire devrait être flexible, selon le mode de vie de vos apprenants. Ne présumez pas que les personnes retraitées ont beaucoup de temps libre - en plus de passer du temps à votre cours, elles s'occupent aussi de leur famille, leur santé et leurs autres activités.

Les aînés écoutent beaucoup les media électroniques. La radio et la télévision peuvent vous servir, non seulement à recruter des analphabètes, mais aussi à pénétrer dans leur foyer. Communiquez avec les responsables des postes locaux de radio ou de cablodiffusion - vous pourriez peut-être produire une émission hebdomadaire pour accompagner votre matériel écrit.

Le matériel

Les apprenants âgés préfèrent travailler avec du matériel centré sur eux. L'objectif d'un grand nombre d'aînés est de demeurer autonomes : mettez donc l'accent sur la lecture, l'écriture et le calcul dans la vie quotidienne : au magasin, à la banque, dans les domaines de la santé, des médicaments, de la nutrition, etc.

Les aînés n'ont pas décroché de la société. Ils veulent s'informer des affaires courantes, des tendances, des questions politiques. Utilisez les journaux et les revues pour enseigner comment lire et interpréter les graphiques et les tableaux, ainsi que les éditoriaux et les caricatures.

La culture importe beaucoup aux aînés puisqu'elle englobe leurs valeurs et leur patrimoine. Vos apprenants âgés auront vécu des événements historiques et des changements sociaux que vous ne connaissez que grâce à vos lectures. Utilisez leurs souvenirs comme point de départ pour la lecture et l'écriture, et demandez à vos élèves leurs perspectives sur la société d'aujourd'hui. Utiliser du matériel portant sur les arts pour amener vos élèves à exprimer leurs opinions et leur créativité.

Par dessus tout, il importe de demander à l'apprenant âgé de vous conseiller sur le choix du matériel.

Les techniques

Un des meilleurs moyens d'alphabétiser une personne âgée, c'est de la pairer avec une personne du même âge. Lorsqu'un apprenant et un tuteur sont bien jumelés, ils peuvent devenir de bons amis, et s'entraider. (Souvent, c'est le "professeur" qui en retire le plus!)

Portez attention aux problèmes visuels et auditifs de vos élèves. Certains aînés sont incapables de rester assis pendant de longues périodes de temps. Les médicaments peuvent avoir des effets secondaires d'ordre physique ou intellectuel.

N'oubliez pas que la capacité d'apprendre ne diminue pas avec l'âge. Les aînés peuvent prendre plus de temps à exécuter une tâche ou à se rappeler une règle, mais l'intérêt qu'ils portent à leur apprentissage, et la motivation qu'ils manifestent, dépassent de loin ces difficultés.

Directives générales : soumission de textes

La revue Alphabétisation/Literacy est publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, un organisme à but non lucratif réunissant les personnes et groupes intéressés à la promotion de l'alphabétisation des adultes au Canada.

Nous invitons les alphabétiseur-es, les adultes inscrits aux programmes d'alphabétisation et aux programmes d'éducation de base des adultes, les chercheur-es, les coordonnateurs-trices de programmes et toute autre personne intéressée à nous soumettre des articles et des dessins.

CONTENU :

Questions d'intérêt actuel et futur : Ces articles signalent et analysent les questions d'intérêt pour le domaine de l'alphabétisation, (ils porteront par exemple sur la raison d'être et les répercussions d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail en général plutôt que sur la description d'un programme précis). Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Opinions personnelles : Ces articles présentent l'opinion personnelle de l'auteur-e sur un sujet d'actualité, un peu à la manière d'un éditorial. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage : Ces articles décrivent des stratégies, méthodes d'enseignement, etc., présentent leur raison d'être ainsi que les résultats obtenus à la suite de leur mise en oeuvre. Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Descriptions de programmes : Ces articles décrivent un programme et en commentent l'efficacité. Ils peuvent compter jusqu'à 1 500 mots.

Comptes rendus : Ces articles passent en revue les publications intéressant les personnes actives en alphabétisation. Ils doivent donner le titre de la publication, en décrire le contenu, présenter le but de l'auteur et analyser sa contribution au domaine. Il faut également mentionner le prix et indiquer où se procurer l'ouvrage. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

PRÉSENTATION :

Tous les articles doivent être dactylographiés à double interligne. Si vous utilisez un traitement de texte, veuillez nous envoyer une copie du texte sur disquette. Communiquez avec le bureau pour connaître les traitements de texte que nous pouvons utiliser.

STYLE :

Évitez, autant que possible, la discrimination sexuelle, en employant des termes qui englobent le masculin et le féminin, p.ex., collègue, adulte, personne, etc. Utilisez de préférence un niveau de langage clair et simple; expliquez les termes techniques qui pourraient être nouveaux pour les lecteurs.

DESSINS :

Nous sommes à la recherche de dessins sur le thème de l'alphabétisation, des dessins au trait en noir et blanc ou des dessins à deux couleurs pour une page couverture. En outre, nous demandons aux auteur-es d'articles de nous envoyer des photos, logos ou dessins pouvant accompagner leur texte.

Inclure les renseignements suivants avec le texte :

- le titre de l'article,
- la date de soumission,
- le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de l'auteur-e ainsi que des renseignements sur l'organisme pour lequel il-elle travaille, ses fonctions et activités.

Faire parvenir les textes à :

Elise Mennie, Rédactrice en chef, Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, 880, rue Welllington, bureau 500, Ottawa (Ontario), K1R 6K7
No. de télécopieur : (613) 563-2504

Pour de plus amples renseignements téléphonez à Elise Mennie au (613) 563-2464.

Literacy
VOL. 15 NO.4

BEST COPY AVAILABLE

Literacy/Alphabétisation

Published By:

The Movement for Canadian Literacy/
Rassemblement canadien pour
l'alphabétisation

Editorial Committee:

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Quebec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Editor:

Elise Mennie

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization which brings together individuals, groups and organizations to promote basic education and literacy in Canada.

The views and opinions expressed in this Journal are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the members of the Movement for Canadian Literacy.

Except where previous copyright is indicated, material from this Journal may be used freely with credit to the author, the publication and the Movement for Canadian Literacy.

For membership and subscription information, or to send submissions or letters to the Editor, contact:
Movement for Canadian Literacy
Suite 500, 880 Wellington Street,
Ottawa, Ontario K1R 6K7
(613) 563-2464, fax (613) 563-2504

ISSN 0700-5369

Volume 15, Number 4, Winter 1992

TABLE OF CONTENTS

Notes from the Editor 1

Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada:
An Update 2

Response to Organizing Adult Literacy and
Basic Education in Canada 3

Women and Literacy Research:
Contradictions and Context 4

Helping Kids Learn:
Family Literacy in Arviat, NT 8

The Learner Action Group of Canada 11

Review - The Land That We Dream Of:
A Participatory Study of Community Based Literacy 13

Guidelines for Submissions 14

We gratefully acknowledge the support of
the National Literacy Secretariat

Desktop Publishing:
The Willow Group

Cover Photo:
From left to right, John Blake, of Newfoundland, Greg Davis of Quebec, and Larry Loyie of B.C., at the National Learners Training Event in Candle Lake, Saskatchewan.
Photo by Roger Davies

Printing:
Bonanza Press

NOTES FROM THE EDITOR

"Yes but, ...is it literacy?" There was no consensus during our last Editorial Committee meeting on whether two of this issue's articles were in fact appropriate for our Journal: Betty-Ann Lloyd's Women and Literacy Research, and Martha Main's Family Literacy in Arviat, NT. The Committee's discussion brought up some important questions: Has literacy become a catch-all that covers every social issue? What encompasses literacy? Does "literacy work" include the bringing together of isolated mothers and their pre-schoolers in a northern community, or the meeting of female literacy students and workers to discuss "women's issues"? Would these articles not be more appropriate in a journal of social work or feminist studies?

This debate on the nature of literacy and literacy programs is also reflected in the current debate on MCL's discussion document: Organizing Adult Basic Education and Literacy in Canada. John Macdonald writes about where the document came from, some of the responses from across the country, and MCL's plans for revising it, in light of these responses. We are publishing the first of a series of reponses to the discussion document, as our contribution to this important debate.

This issue's review also reflects some of the debate on what encompasses literacy. The Land that We Dream Of is a book about community based literacy programs, which use a broad definition of literacy in responding to diverse needs within their communities.

Any debate about literacy cannot ignore those most concerned: the learners. Alan Kobe writes about the Learner Action Group of Canada and its role within the literacy movement. We published the Learner Action Group's Mission Statement in the last issue (Fall 1991)

We would like our readers to participate in the "Great Debate" about literacy that is currently going on within Canada's literacy community. Please send us your response to any article appearing in Literacy: we would be delighted to publish letters to the Editor, and we welcome your views.

ORGANIZING ADULT LITERACY AND BASIC EDUCATION IN CANADA: AN UPDATE

by John Macdonald

John Macdonald is the National Coordinator of the Movement for Canadian Literacy.

In July 1991, MCL released a policy discussion document entitled **Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada**. The document was distributed to literacy organizations across Canada and reaction to it has been coming into the office ever since, some of it positive, some of it negative, and some of it mixed. All of these responses, though, are evidence of the vigorous thinking and committed practice that exist within the literacy community in Canada. And this is a good sign, because it is precisely this vitality that is required to carry literacy forward in a national climate that is increasingly resistant to social development.

The document was written by Susan Hoddinott, then chairperson of MCL's Policy Committee, and Joyce White, the Project Coordinator. Susan Hoddinott is currently on a year sabbatical in England from her position at Avalon Community College in St.John's, Newfoundland. Joyce White has returned to her position as Coordinator of ESL and Literacy at the Ottawa Board of Education.

In 1986, MCL, together with other national organizations, was involved in developing the **Cedar Glen Declaration**, which called for providing basic education as a human right.**Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada** goes beyond this principle by trying to define actual standards of policy and good practice. The document outlines general principles of good practice, and a coordinated delivery system, with specific recommendations regarding system development, program delivery, evaluation and publicity, staff development, research and development, and funding.

At its last board meeting in April 1991 in Halifax, the MCL Board decided to release the document as a discussion paper, to generate debate and feedback. More than fifty responses have been received to date, and more are coming in.

The two issues in the document that have attracted the most criticism are its treatment of volunteers, and the hierarchical nature of the delivery system that it proposes. Commentators on the question of volunteers tended to say that the document does not give due recognition to the current contribution of volunteers to literacy training, nor due importance to them in the proposed delivery system. Commentators on the delivery system issue tended to say that the system proposed is far too rigid and hierarchical to serve literacy students effectively.

The points that have attracted the most favourable comments are its clarion call for a comprehensive literacy policy and commensurate funding. Many respondents applauded the document's advocacy for these measures.

What is the next step? At its February 1992 meeting in Ottawa, the MCL Board will review all the responses received and map out a plan for the next stage of the project. If the aim was to generate debate within the literacy community on standards of practice and delivery systems, the project has been very successful so far. Now, in light of the responses received, MCL must tackle the issue of whether, or how, to reach consensus on a "coordinated national policy" for adult literacy education, that would reflect the richness and diversity of programs, regions and cultures across the country.

***Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada** (1991) is available for $7.00 from the MCL Office.*

RESPONSE TO ORGANIZING ADULT LITERACY AND BASIC EDUCATION IN CANADA

by Ann Slater

The following letter is the first of a series of responses to MCL's policy discussion document. We will be publishing further responses throughout 1992.

Dear Movement for Canadian Literacy:

I'm sorry it has taken me several months to find time to go over the discussion document - **Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada**. I have a number of reservations about the document and find that I cannot endorse it for reasons listed below.

St. Mary's Literacy is a small community based program in a rural area in Ontario, developed on a one-to-one volunteer model. We are constantly changing in our efforts to be part of and meet the needs of our community.

The tone of the document feels very top-down and bureaucratic to me, for example, the literacy programs report to the units who report to the regional coordinators, etc. This is quite different from the way we try to operate. As a community based program, we look for our guidance and inspiration from the community, not from people higher than us on the literacy chain.

The approach suggested in the document feels to me to be very much like the school system we already have. A system which excluded and failed a lot of people. In literacy, we need to have a different view and reality. We need to start in the community, start with the people needing to improve literacy skills.

After reading the document, I am left wondering if there is to be a place for volunteers in literacy. I agree that there needs to be adequate long-term funding for literacy programs. At the same time, there needs to be qualified, sensitive staff and teachers. In St. Marys, we believe that volunteers can be a vital link with the larger community. As a community program, we have a responsibility to help build and strengthen our community.

The document suggests that literacy workers need to be college or university graduates with specialization in the field of literacy. We do need some literacy workers that have specialized in and researched literacy at a university or college level. At the same time, we need people who have strong community ties and people who have skills similar to those of learners - skills gained from life experience. Learners can easily feel uneducated and unimportant when required to always work with highly educated people. We do need to have regular training and development sessions for literacy workers and volunteers. We need to have people working in literacy from a variety of education and life experience backgrounds. This diversity can strengthen the literacy movement and help us be more receptive to the needs of learners in our communities.

Ann Slater is the Coordinator for St. Mary's Literacy

WOMEN AND LITERACY RESEARCH: CONTRADICTIONS AND CONTEXT

by Betty-Ann Lloyd

Editor's note: *In 1991, The Canadian Council on Learning Opportunities for Women published a research report on women in literacy programs. Entitled* ***Discovering the Strength of Our Voices****, it documented the need for "women-positive" programs within a variety of literacy programs. The second phase of the project involves planning, implementing and evaluating such women-positive activities, and documenting their effect on programs and participants. In this article, Betty Ann Lloyd, the project's coordinator, highlights some of the contradictions which are part of this action research project.*

Last year, I talked with women in four Canadian communities about their experience in literacy programs. As a contract researcher with the Canadian Congress for Learning Opportunities for Women (CCLOW), I was asked to explore how issues of gender affect women's access to and experience of literacy programs: How do the power dynamics of male/female relationships affect women as literacy students and women as literacy workers? Based on this exploration, I was to develop research questions and a methodology for a long-term national action research project that would be carried out in partnership with a variety of programs. Both a final report about the first phase and a funding proposal for the second phase would serve as documentation of the work.

CCLOW has published the first phase report - **Discovering the Strength of our Voices** - and we have received partial funding for the two-year second phase research. Outreach to programs interested in participating in this second phase was completed at the end of September and the first national workshop for women from these programs was held in November, 1991. It is all very exciting. It is also somewhat daunting.

We are asking women to commit themselves to developing, implementing and documenting a woman-positive activity within their programs. We are asking them to be "up-front" about the woman-positive nature of this activity, discussing it with administration, staff and students during the entire process. As women said during the first phase, this level of clarity about being woman-positive involves a certain amount of risk:

> We feel increasingly vulnerable because we are concentrating on ourselves as women and others [are] talking about us as women, and that becomes quite — I don't know what the word would be, we don't have a word — "Nerviness" — like a heightened awareness that has a bit of fear in it and that talks about violence that's out there. As soon as you're singled out as a "woman," there's a spectre of violence out there. (1)

It also leaves women open to an often surprising intensity of feeling:

> Thank god that we can't go on all day thinking in these terms. That we just get on with making lunch. Because I just feel paralysed with what we're talking about. The intensity of fear, rage, all that stuff, I couldn't live with feeling this every minute of my day. I wouldn't function. (2)

This "nerviness, this intensity, seems like a lot to ask women to undertake without ongoing support and a sense of community with other women.

One of the objectives of the second phase research, therefore, is to provide women with some support, some sense of community, as they reflect on how "woman-positive" programming might be both similar to and different from "community-based" and "learner-centred" programming.

This distinction between "community-based" or "learner-centred" and "woman-positive" is part of the learning that came out of the first phase for me. As I talked with women from Vancouver Island, from Newfoundland, Toronto and the Northwest Territories, I had a persistent feeling that I was missing something, that I was hearing something backwards. When I talked about woman-positive activities I heard two consistent responses: "What about the men?" and "But this program is learner-centred/ This program is community-based."

What about the men?

Both women and men would ask the question: "What about the men?" My first response was to feel frustration that, even for an afternoon, we couldn't focus on women's experience, on women's learning needs. We had to keep coming back to the men. Finally, by paying attention to the context, I realized there were at least two different questions being asked.

The first question was: What are we going to do for men who don't want, or are unable, to change — who continue being sexist? How can we guarantee these men a safe place in a program that has decided to include woman-positive activities? This question seemed to want the woman-positive women to supply sexist men with a safe place before they proceed with activities that are "up-front" designed for women.

The second question was: What are we going to do for the women who are in contact with the men who don't want, or are unable, to change — the men who continue being sexist? How can we guarantee these women a safe place in a program that has decided to include woman-positive activities? This question seemed to want the woman-positive women to ensure women have support and protection before they proceed with activities that are "up-front" designed for women.

I needed to put these questions into context, before I could work with them in a pragmatic rather than simply reactive manner. They are questions that we need to consider seriously both as we begin this second phase and as we reflect on and document what happens in each location. For example, we may want to ask: How can we interest men in taking some responsibility for working with other men? How can we continue working with the women in a way that provides them with necessary support - emotional, physical, spiritual and intellectual support?

Already, some of the programs that want to participate have raised serious concerns about the repercussions of new activities that have been implemented for women. They are particularly interested in the personal and program support that may come from having their activities "researched" as part of a national project. Simply by participating in this work, they may gain some measure of protection.

Other programs are interested in participating because they have experienced difficulty in involving women literacy workers and students in "women's issues." They think some of this difficulty stems from concern over possible responses from others involved in the program or from members of the community. They hope that by being part of a national research project they may somehow gain a legitimacy that provides advance protection.

Other interested programs have already been successful in implementing women's activities. They want to spend some time reflecting on and documenting these activities as they continue. And, finally, as we identified in the first phase, there is now significant information about how literacy programs can affect women's lives and what barriers women face in participating in programs. The next phase is to look at how women's involvement in literacy can affect program practice. How are programs integrating their experience with women into both their theory and practice about learner-centred, community-based programming?

Learner-centred, community-based, woman-positive

Both women and men would counter the suggestion of woman-positive activities with the fact that their program was learner-centred or community-based. They can't do something woman-positive because then they would no longer be working with "learners" or with the

"community." They would be working with "women." At first, I was puzzled by the distinction. Then, as we talked further, I began to recognize two assumptions behind these statements.

First of all, women who want to work with women are practically suspect. They are feminist and will, therefore, have an agenda that will not only be biased in favour of women but against men and against community. Their practice will discriminate and bring about division within the program and within the community.

Second, women who want to work with women are theoretically suspect. Feminist theory is not congruent with critical theory — it breaks solidarity along gender lines and reinforces difference rather than commonality. Since emancipatory literacy theory has been built on an empowerment model that does not distinguish between student and student, community member and community member, making these distinctions based on gender is disempowering.

I have explored these themes elsewhere (3) and hope this year to continue exploring the implications of what I consider an important difference between modern and postmodern, androcentric and woman-inclusive perspectives. Basically, I believe we need to continue seriously questioning the assumption that community members and students are generic people. Just as generic "man" does not include the gendered woman, generic "student" and generic "community member" does not include the gendered student or community member. Thus, programs that respond to the needs of "students" or the needs of " communities", the needs of "families" or the needs of "the workplace" may not be meeting the needs of the gendered woman. And all women are gendered.

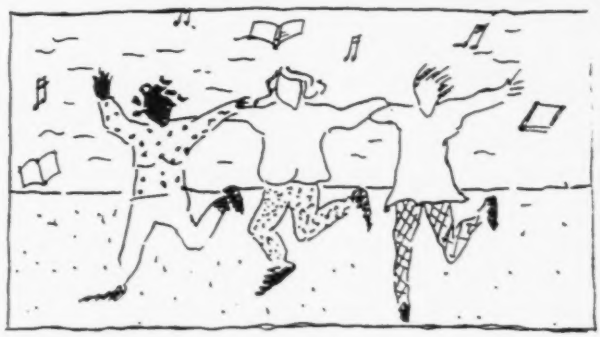
Similarly, members of communities and students are differently located in terms of race, ability, immigration status, relation to children, employment status, sexuality, source of income and so on. To erase difference on any level is surely to restrict our ability to meet the needs of students, community members, family members and workers who live the experience of these locations in all facets of their lives, including in literacy programs.

How will this research move forward ?

During the second phase of this research, women students and women workers will be able to define "woman-positive" within the context of their programs and communities. We expect that Inuit women, women who are incarcerated, women who live in public housing, women who live and work on the streets and women who are learning English as a second language, to define "woman-positive" out of their own experience.

For some programs, the activity may be a woman-only class or weekly discussion group. It could be the development of a sexual harassment policy, of a women's weekend, of a community forum during International Women's Week. Some programs may want to collect or develop woman-positive curriculum materials. Others may want to make a video about the experiences of women involved in their program or to make a poster that can be used as part of the program's outreach to women. A group of women may decide to look at specific issues such as violence against women, women and welfare or health.

We will also have freedom of choice in terms of how we will document the ways in which activities are planned and implemented. What we are asking is that the programs commit themselves to sharing both the positive and negative experiences of the process so that others involved in this second phase may learn from that experience. We also want to provide some public form



of documentation of what happens. What we want in the end, is a better understanding of how women can work toward making programs more woman-positive. We want to begin to answer some of these questions:

- What do we mean when we talk about "women-positive" activities?
- What does it mean to consciously include women positive activities within programs and organizations?
- How do we negotiate these activities within our workplaces?
- What training, resources, structures and processes do we need?
- How can the women, the program, and the community benefit?
- What costs might there be for women, the program, and the community?
- What can we learn in order to go forward in the future with increased benefits and reduced costs?
- How can we share our learning with others in the literacy community, across the country?

The National Literacy Secretariat is funding this CCLOW project. That means, of course, that the activity itself must become part of the ongoing work of the programs. We cannot contribute to the costs of developing and implementing the activity. We can, however, contribute to the training and research component. We are paying expenses and per diems for two contact women from each program to participate in three national workshops. At the first workshop, we explored what it means to be women involved in literacy programs. We talked about ways in which our experience can be "researched" and documented. We also talked about the kinds of activities we want to develop and the ways in which we can find support for those activities. At the second and third workshops, we will follow the process of our activities, finding ways of sharing our experience and the experience of others in our programs.

In order to facilitate the reflection and documentation required in this project, we are paying for one half-day a week of reflection and documentation of the activity. Each program will have two contact women, at least one of them involved in facilitating the activity. They will spend the time talking together about what is happening within the activity and within the program because of the activity. Two teleconferences with other contact women throughout the process will help deal with questions as they arise. There will also be arrangements made for follow-up once the project is completed.

For more information, to receive a selected bibliography on women and literacy, or to order Discovering the Strength of our Voices, contact: CCLOW, 47 Main Street, Toronto, Ontario M4E 2V6 Tel: (416)699-1909.

References

1. Lloyd, Betty-Ann. (1991). Discovering the Strength of our Voices: Women and Literacy Programs. Toronto: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, p.42
2. Ibid, p.42.
3. Lloyd, Betty-Ann. (1991, May). Learner-Centred does not Necessarily Mean Woman-Positive: the Experience in Literacy Programs. Paper delivered at the annual meeting of Canadian Women's Studies. Kingston, Ontario.

As well as coordinating this research with CCLOW, Betty-Ann Lloyd is a Ph. D. student at Dalhousie University in Halifax.

HELPING KIDS LEARN: FAMILY LITERACY IN ARVIAT, NT

by Martha Main

Formerly called Eskimo Point, Arviat is situated 200 miles north of Churchill, on the west coast of Hudson's Bay. The population of 1340 is 95% Inuit.

This article seeks to describe and document the success of a family literacy program that ran from January to May 1991. Although I was involved in the planning stages, and in the actual program in an advisory role, I did not facilitate it. So this is a look at the program from an outsider's viewpoint, trying to understand the successes, so that we can duplicate them in the future.

Background

There have been English and Inuktitut literacy programs here at Arctic College for two and a half years now. At first the English literacy program concentrated mainly on tutoring - training tutors and matching them with learners. But gradually, it branched out to include other activities, such as a writers' club, an Arviat writing anthology, workplace literacy projects, radio-read-alongs, quizzes and reading tents - anything to promote and increase literacy in Arviat. And as the program broadened, our understanding of the word "literacy" changed, from simple "reading, writing and math skills" to "skills and confidence necessary to make decisions and chose directions in one's own life".

A literacy program in Baker Lake (also an Inuit community on Hudson's Bay) attracted our attention. Termed "family literacy", it involved home-tutoring and group sessions for parents and their pre-schoolers. The program was able to reach adults unable to come out to programs that excluded their children. It provided a setting where the children saw their parents involved in learning and where an atmosphere conducive to reading and writing was nurtured.

In Arviat, there are many young children and there is no day-care. Thus, many adults are house-bound, unable to attend adult literacy or upgrading programs. We wanted to try a version of "family literacy". We read up on family literacy programs and came to some decisions:

- We would concentrate on group sessions.
- We would offer a wide variety of activities from which the participants could choose, to shape their own program.
- Our primary objective would be to foster, through new experiences and successes, growth of confidence and self-esteem.
- We would encourage sharing in the group (of skills, ideas, problems, solutions) and use of local talent and resources to obtain new opportunities and knowledge.

Further details of the program could not be planned without the participants. Cindy Fleishman, experienced in working with adults and literacy, and herself a mother of two pre-schoolers, had agreed to be the facilitator. But we were uncertain about who to approach first, who to invite to participate in this new group. Coincidentally, a health and literacy pilot project, lasting four months, was just ending. The facilitator, Linda Pemik, had visited young women in their homes and given lessons in various aspects of health and literacy. One of the aspects most frequently chosen was "helping the kids learn". Pleased that the family literacy group might carry on some part of her program, Linda invited Cindy to co-facilitate one of her last sessions on "helping kids learn". In this way, Cindy met three women who, with their children, became the first members of the new family literacy program.

Participants and Structure

The six young mothers who took part ranged in age from 18 to 24, and each had at least one pre-schooler. They had all quit school well before Grade 12 and were at-home mothers. Three of them were unmarried and living with their parents. They wanted to try new things, learn new skills and have fun. They wanted a place to go, a bright spot in the routine, some excitement. And they wanted some fun and stimulating activities for their children as well.

These wants defined the group's objectives:

- To have fun.
- To do "learning in play" activities with the children.
- To support and encourage each other, to provide a group setting to learn from and with each other.
- To be productive, to try new activities and develop new skills.

The structure of the program was simple. One afternoon a week, they gathered in Cindy's home for two to three hours. Occasionally they met in other places, such as the community library and a church community centre. The group varied in size from two to six adults and from four to ten pre-schoolers.

In the beginning there were two activities per session, one aimed at the kids and one aimed at the adults, with a snack break in between. At first, Cindy came up with ideas for activities and the group chose which ones to do, but quite soon the ideas started coming from the participants. However, they still relied on Cindy to do most of the preparation required for each activity. Many of the activities required some reading and some writing and measurement. Each participant kept a binder and added to it after every session, a new recipe, a knitting pattern, or some other information gained.

There were a wide variety of activities and topics explored. The women sewed, knitted, cooked and made books and toys for their children; one afternoon they visited the library, signed up as members and borrowed books; another day they invited a nurse to join them and talked about children and what signs of illness to watch out for. The children played with toys, played in water, sang songs, learned finger play, played with playdoh, looked at books, ate cookies, and made incredible messes!

Although the program was begun with activities for both children and adults, many of the activities that the women chose (such as sewing and knitting) were difficult

to do with the children present - a few times an extra person was recruited, to watch the children, so that the mothers were free to work on their projects. Increasingly, the mothers asked questions and wanted information and opportunities for themselves rather than for the children.

Results and Lessons Learned

Over the five months the program grew in momentum and size - size of the group and size of agenda and expectations. But summer was coming and the participants decided to end the program, with a commitment to starting again in the fall. (If the facilitator had not been moving away, it would have perhaps just "recessed for summer" rather than "ended".) A festive gathering, including many relatives, awards, food they had made and games they had planned, ended the program on a positive note.

How do we know this program was successful and should be tried again? No evaluative tests were made, but the program expanded to include more people and more ideas (of what they wanted to learn) with each passing week. The women who participated all enjoyed themselves (and so did the children). The fact that they continued to brave the cold, and formed their own network to remind each other to come, proves that. Friendships and trust developed among the group members, providing a support group that wasn't there before. Each week they took home something new, a tasty dish (and the recipe to try it again), a game to play with their children or a book to read to them, a tip about how to treat their child's fever or how to use a resource in the community. Over time, the new experiences and successes built self-confidence and self-esteem. We could see their confidence growing as they asked more questions and offered more opinions. The more they learned, the more they blossomed and grew; the more they grew, the more they wanted to learn.

There was a shift in focus. The group that was started to find ways to help kids learn ended up being more about discovering ways to help themselves learn; the activities chosen were more and more ones for the mothers and for their own enrichment. But the shift was a natural process, and one that took place because the program followed the needs and expressed wishes of the young mothers who attended.

We are planning to run this program again soon. What we will call it and what it will become, only time will tell. Each time the program runs, it will necessarily be different, according to each specific combination of individuals that it serves. At least this time we will expect the unexpected! Family literacy is full of surprises and full of surprise rewards - I encourage others in the literacy field to try it.

References:

1. Family Literacy in Action: a Survey of Successful Programs, by New Readers Press and East End Literacy in Toronto.
2. Promoting Learner-Driven Programs, by Sally McBeth, a presentation at the Literacy 2000 conference in Vancouver, Oct. 1990.

Martha Main is the English Literacy Coordinator at Artic College in Arviat, N.T.

THE LEARNER ACTION GROUP OF CANADA

by Alan Kobe

***Editor's note**: The following article is taken from notes for a speech given by Alan Kobe at UNESCO's "Future of Literacy Conference", held in Ottawa in September 1991.*

The Learner Action Group of Canada is composed of thirteen literacy students and five resource people. Each student represents a province or territory. The student representatives are active in their provincial and territorial literacy movements and are involved in organizing learner groups and learner events.

The main role of the Learner Action Group is to further the participation of adult students / learners, and to help them gain a stronger voice. Our aim is for learners to have a shared voice at all levels of literacy organization, including programs, boards and networks.

We have been very fortunate in receiving funding and support from the National Literacy Secretariat and from the Movement for Canadian Literacy. Without their support and their belief in the principle of learner involvement, our task would be a lot harder.

In 1990, International Literacy Year, we held a National Learners' Training Event to give learners leadership skills, and to encourage them to take a more active role. The event drew 48 students, coming from every province and territory. Out of that event came the Mission Statement of the Learner Action Group of Canada, the group's dream.

In the Spring of 1991, the Learner Action Group met with the Board of Directors of the Movement for Canadian Literacy, to start to put into motion the principles of the Mission Statement. We made a well thought-out presentation to the Board, with these two motions:

1. To accept the Mission Statement of the Learner Action Group of Canada in principle, to be worked on as an MCL working document.

2. To agree that by 1995, half the Board members of MCL will be learners.

The Learner Action Group's definition of **adult student/ learner** is: "an adult who has gone back or is going back to upgrade their reading, writing and, or maths skills, to function better in their lives, families, jobs, and communities".

April 27, 1991, was a red letter day for the future of Canadian learners. The MCL Board passed the two motions. That evening, we held a ceremony to officially launch the Mission Statement.

During the presentation to the MCL Board, Jerry Lee Miller, the learner representative from Ontario, said: "It is hard to row the boat if you are not in it". Jerry hit the nail right on the head with that statement. It would be virtually impossible for learners to be enthusiastic about getting involved and speaking out if they felt they were not in the boat. We are now working on new ways to promote the Mission Statement and to get learners involved in literacy organizations and programs throughout Canada.

Here are some ways to get learners involved:

- help build learner support groups;
- talk to student groups across Canada;
- have learner conferences to help learners have a voice in their programs and literacy communities, and with the government;
- have more training events in each province and territory to train students in leadership skills;
- hold workshops locally to encourage literacy students to be more active in their community;

To promote the Mission Statement among literacy organizations, people can:

- talk about the Mission Statement with their literacy organization;

- hold workshops on learner involvement at provincial literacy conferences;
- make a video showing a program where learner involvement has been successful and print a book to go along with the video, giving helpful hints on learner involvement.

We hope that literacy groups everywhere will discuss and work on the ideas from the Mission Statement. You could mail out the Mission Statement along with a reply sheet to send back, or hold discussion groups in your organization.

Some people wonder if learners should be involved in all aspects of the literacy movement and of literacy organizations. People ask, "How are the learners going to read all the material that needs to be read, and to know what the information means? Are learners going to be able to write the reports and things that need to be written?" They won't be able to do all these things without help and encouragement. They may need someone to help them read and understand the material and also to help them communicate in the written form.

People also ask, "How committed are the learners going to be? Are they going to get involved or are they going to be wall flowers and sit back and let the others do all the work?" The Learner Action Group believes that learners will be committed and will get involved if they get the proper help and encouragement. We believe that literacy students show a lot of commitment and courage by attending literacy classes.

These are legitimate questions and concerns, and they need to be looked at by everyone. Especially the learners. They need to make sure that they have the help they need to do the tasks that they take on. They need to make sure that they can do the tasks and succeed at them.

The Learner Action Group believes that learners have something exciting to give the literacy community, but that the role hasn't been defined yet. We believe this because learners are adults and have the right to take part.

- Learners have the ability to teach other learners and the ability to share for the sake of others.
- We have the knowledge to understand the problems of being illiterate, because we have been there.
- We need action rather than words, we need hands-on experience.
- We have proven ourselves in the literacy community. We are living proof why learners should be involved.
- We feel that we are someone today, because we got involved.
- Learners need to have a voice in their destiny.
- We can do it with proper help and encouragement.
- Learner involvement will help literacy organizations remember why they are doing what they are doing.

Learners also gain from being involved. For example, I had low self-esteem until I was asked to get involved in my literacy program. I had no idea that getting involved and finding something that I believed in would make such a big change in my life and in the way I think and feel.

I spent most of my life after starting school feeling that I was stupid because I couldn't spell or read well. I thought that no one believed I was intelligent. Now, knowing that there are people who believe in me, who have faith in my ability and who think I have something intelligent to say, makes my inner spirit soar. Being involved has made me a more rounded and better human being.

The Learner Action Group of Canada enthusiastically believe that learners have a right to a voice regarding the future of literacy in Canada. We are interested in making that happen.

We hope you read the Mission Statement with an open mind, remember that it's a working document and approach its principles with a positive attitude. Please send us your comments and responses, by writing to the Learner Action Group of Canada, care of the MCL office.

In what way are you going to contribute to making the voice of learners heard? Sometimes it is only the smallest of pebbles that starts the moving of an avalanche.

Alan Kobe is an A.B.E. student and the Chairperson of the Learner Action Group of Canada. He was a Board member of READ Saskatoon, and part of the founding Committee of the Saskatchewan Literacy Network.

review

THE LAND THAT WE DREAM OF: A PARTICIPATORY STUDY OF COMMUNITY BASED LITERACY

reviewed by Donald McPherson

By Elaine Gaber-Katz and Gladys M. Watson
OISE Press, Toronto, 1991

During International Literacy Year, 1990 and after four years of work, Elaine Gaber-Katz and Gladys Watson were putting the final touches on a ground-breaking piece of research, entitled The Land that We Dream of: A Participatory Study of Community Based Literacy. The title suggests a dream of a better world. Inside the covers is a solid piece of work, outlining some of the issues and dilemmas that we encounter as we work towards this dream in community based literacy programs.

The intent of the research, from the outset, was to "provide a critical forum to document what was happening in community based literacy programs (...) to separate the rhetoric from the practice. Such terms as empowerment, learner centred, and social change were the rhetoric, but too often, crisis management and pedagogical grappling in the dark were the practice."

Using a "participatory" approach, the researchers met with learners, volunteers and staff of three community based programs in the Metro Toronto area. The resulting work is as if someone has taken the "ball of yarn" that is "community based literacy work" and has separated the strands to allow the reader a glimpse of the complex issues involved.

The first section of the book explores what the authors suggest are the three main elements of community based practice: Learner Centredness, Literacy from a Critical Perspective, and Community Building.

The second section looks at case studies of the three programs, covering their history, organizational issues, funding, voluntarism, demographics of learners, types of learning situations and environments, material used, etc.

The third section deals with three issues that the programs identified as being particularly important: 1. Given limited resources, how does a program meet the competing needs of staff, learners, tutors, board members, funders and the community which it claims to serve? 2. How does a program cope with a great deal of growth in numbers of learners? 3. How is the tension between "Learning to Read and Write" v.s. "Empowerment" resolved?

This book is significant because it allows more of us to get in on the discussion of what is important in community based practice. Most of us at the community level are so busy flying by the seat of our pants that to step back and reflect on what we claim to be doing is difficult. The book provides us with some of the ups and downs, twists and turns and contradictions in community based literacy work.

Community based practice is not easily summed up or put into a neat little package. This book provides as many questions as it does answers, while provoking one to reflect on one's own work in relation to the elements and issues outlined here. The work strengthens the argument for a broad definition of literacy, by illustrating the diverse needs that a community based program must attempt to meet.

This book articulates the tension that exists between literacy work as an educational activity and as part of a movement for social change. It holds out hope that community based practice can strengthen people's connection to, and participation in, their communities and social change efforts, while providing a rich and learner centred learning environment.

The Land that We Dream Of can be ordered for $19.50 from OISE, 252 Bloor St. W. Toronto, Ontario M2S 1V6 tel: (416)-923-6641.

Donald MacPherson is the Program Coordinator of the Carnegie Community Centre in the Downtown Eastside of Vancouver, B.C.

Guidelines for Submissions

Literacy/Alphabétisation is the Journal of the Movement for Canadian Literacy, a non-profit organization of individuals and groups concerned with promoting adult literacy in Canada.

We invite submission of articles and art-work from teachers and tutors, adult students of literacy and Adult Basic Education programs, researchers, program coordinators and all other interested people.

CONTENT

Current or emerging issues: These articles identify and discuss issues in the field, e.g. the rationale and implications for workplace literacy in general rather than a description of a specific program. They can be up to 2500 words in length.

Opinion Piece: These articles are a shorter "editorial" discussion of a current issue stating the author's personal opinion. They can be up to 500 words.

Teaching/learning practice: These articles describe teaching strategies, approaches, etc., and discuss the rationale for and the results of using them. They can be up to 2500 words in length.

Program descriptions: These articles describe a program and comment on whether or not it is effective. They can be up to 1500 words.

Reviews: These review teaching/learning resources and other publications of interest to people in the adult literacy field. Reviews should identify the resource, the price and where to order, describe the contents, the author's purpose and discuss the work's contribution to the field. Reviews can be up to 500 words.

FORMAT

All articles should be double-spaced. If you have used a word-processor, we would appreciate receiving a copy on diskette. Contact the office for details of word-processing programs that we can use.

STYLE

Please use inclusive, non-sexist language. Plain English is preferred; technical terms which may not be familar to readers should be explained.

ART-WORK

We need drawings, related to the theme of literacy. They can be black and white line drawings or a two-colour drawing for a cover design. Also, please send photographs or drawings that could accompany your articles.

Please include with your submission the following information:

- the title;
- the date of submission;
- the author's name, mailing address and phone number;
- information about the author (e.g. work, organization, activities).

Mail submissions to:

Elise Mennie, Movement for Canadian Literacy
500-880 Wellington Street, Ottawa, Ontario K1R 6K7

For more information: Elise Mennie at (613) 563-2464 / Fax: (613) 563-2405.

Alphabétisation

VOL. 15 NO. 4

BEST COPY AVAILABLE

Alphabétisation/Literacy

Revue publiée par le:

Rassemblement canadien pour l'alphabétisation/Movement for Canadian Literacy

Comité de rédaction:

Robin Millar, Manitoba
Mary Norton, Alberta
Nancy Steel, Alberta
Marc Thiffault, Québec
Carole Olson, Saskatchewan
Adele Sharpe, Newfoundland
John Dodson, Ontario

Rédactrice en chef:

Elise Mennie

Alphabétisation/Literacy est la revue du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, corporation à but non-lucratif qui rassemble les individus, les groupes et les organismes intéressés par la formation de base et l'alphabétisation au Canada.

Les politiques et les opinions exprimées dans cette revue sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique des membres du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Sauf lorsque des droits d'auteur antérieurs sont indiqués, il est permis de reproduire le matériel de cette revue, à condition de citer l'auteur, la revue, et le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation..

Pour devenir membre ou vous abonner, ou pour nous faire parvenir des soumissions ou de la correspondance, communiquez avec la rédactrice:

Rassemblement canadien pour l'alphabétisation
Pièce 500 - 880, rue Wellington ,
Ottawa (Ontario) K1R 6K7
(613) 563-2464, fax (613) 563-2504

ISSN 0700-5369

Volume 15, numéro 4, Hiver 1992

TABLE DES MATIÈRES

Mot de la rédaction 1

Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada: mise à jour 2

Réaction au document "Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada" 3

Une recherche sur les femmes et l'alphabétisation met en relief les contradictions et le contexte 4

Aider les enfants à apprendre: l'alphabétisation en famille à Arviat (T. N.-O.) 8

Le Groupe d'action des apprenants du Canada 11

Compte rendu:
"The Land that we Dream of: A Participatory Study of Community Based Literacy" - une étude sur l'alphabétisation communautaire 13

Directives générales: soumission de textes 14

Nous tenons à remercier pour leur appui financier le
Secrétariat national à l'alphabétisation

Traduction:
Micheline Laflamme

Composition et mise en page:
The Willow Group

Photo couverture:
De gauche à droite, John Blake, de Terre Neuve, Greg Davis, du Québec, et Larry Loyie, de C.B. au Séminaire national de formation des apprenants de Candle Lake, Saskatchewan.
Photo de Roger Davies

Impression:
Bonanza Press

MOT DE LA RÉDACTION

"Oui, mais... est-ce qu'il s'agit bien d'alphabétisation?" Le Comité de rédaction n'est pas arrivé à un consensus sur la question de savoir si deux des articles publiés dans ce numéro sont véritablement pertinents pour notre revue : l'article de Betty-Ann Lloyd sur La recherche sur les femmes et l'alphabétisation et celui de Martha Main sur L'alphabétisation en famille à Arviat (T.N.-O.). La discussion du Comité a fait ressortir deux questions importantes : L'alphabétisation est-elle devenue un fourre-tout pour toutes les questions sociales? Qu'inclut-on dans l'alphabétisation? Le "travail d'alphabétisation" comprend-il des initiatives telles des rencontres pour mères isolées et leurs enfants d'âge préscolaire dans une collectivité du Nord ou la rencontre d'étudiantes et de travailleuses en alphabétisation pour discuter des "questions féminines"? Ces articles ne cadreraient-ils pas mieux dans une revue de sciences sociales ou d'études féministes?

On retrouve ce débat sur la nature de l'alphabétisation et des programmes d'alphabétisation dans la discussion actuelle sur le document du RCA Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada. L'article de John Macdonald porte sur l'origine du document, les réponses reçues des quatre coins du pays, et les projets de révision, à la lumière de ces réactions. En guise de contribution à cet important débat, nous publions la première d'une série de réactions au document de travail.

Le compte-rendu dans ce numéro de la Revue reflète en outre une partie du débat sur ce que recouvre l'alphabétisation. The Land that We Dream Of est un ouvrage sur les programmes d'alphabétisation axés sur la communauté, lesquels s'appuient sur une définition très générale de l'alphabétisation pour répondre aux divers besoins au sein de leurs communautés.

Tout débat sur l'alphabétisation ne peut passer sous silence les principaux intéressés : les apprenants et apprenantes. Alan Kobe nous parle du Groupe d'action des apprenants du Canada et du rôle qu'il joue au sein du mouvement en faveur de l'alphabétisation. Nous avons publié l'Énoncé de mission du Groupe dans le numéro précédent (automne 1991).

Il semble que 1992 sera une année de "grand débat" pour le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation. N'hésitez pas à nous envoyer votre réaction à tout article publié dans Alphabétisation. Nous aimerions connaître vos opinions et nous nous ferons un plaisir de publier vos lettres dans le courrier des lecteurs.

ORGANISER L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE DES ADULTES AU CANADA : MISE À JOUR

par John Macdonald

John Macdonald est le coordonnateur national du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

En juillet 1991, le RCA publiait un document de travail en matière d'orientation intitulé **Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada**. Nous avons distribué le document aux organismes intéressés à l'alphabétisation au Canada tout entier et avons reçu depuis plusieurs réactions, certaines positives, d'autres négatives et d'autres encore, métigées. Toutes ces réactions, cependant, témoignent de la vigueur de la pensée et de l'engagement des membres de la communauté oeuvrant en faveur de l'alphabétisation au Canada. Cela est bon signe parce que nous avons précisément besoin de cette vitalité pour faire avancer la cause de l'alphabétisation dans un contexte national qui s'oppose de plus en plus au développement social.

Le document a été rédigé par Susan Hoddinott, alors présidente du Comité d'orientation du RCA et Joyce White, coordonnatrice du projet. Susan Hoddinott, actuellement en congé sabbatique en Angleterre, travaille au Avalon Community College à St. John's (Terre-Neuve). Joyce White a repris ses fonctions de coordonnatrice de l'ALS et de l'alphabétisation à l'Ottawa Board of Education.

En 1986, le RCA, de concert avec d'autres organismes nationaux, a participé à la rédaction de la Déclaration de Cedar Glen, proposant de faire de l'éducation de base un droit de la personne. **Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada** va encore plus loin en tentant de définir des normes concrètes au plan de la politique et de la pratique. Le document expose brièvement les principes généraux devant guider la pratique et la réalisation des programmes et fait des recommandations précises quant au plan de développement, la réalisation de programmes, l'évaluation et la publicité, le perfectionnement du personnel, la recherche et le développement et le financement.

Lors d'une réunion tenue à Halifax en avril 1991, le conseil d'administration du RCA a décidé de publier l'ouvrage à titre de document de travail, afin de susciter la discussion et les commentaires. Nous avons reçu plus de cinquante réponses et d'autres arrivent encore.

Les deux points soulevant le plus de critiques dans ce document sont le traitement des bénévoles et le caractère hiérarchique de l'étape réalisation de programmes. Sur la question des bénévoles, il semble que le document ne reconnaisse pas suffisamment la contribution que font actuellement les bénévoles à la formation en alphabétisation, ni l'importance de ces bénévoles dans la réalisation des programmes. Sur la question de la réalisation de programmes, il semble que le système proposé soit beaucoup trop rigide et hiérarchique pour servir efficacement les étudiant-e-s en alphabétisation.

Les commentaires les plus favorables portent sur l'appel vigoureux lancé en faveur d'une politique globale en alphabétisation et du financement nécessaire. De nombreux lecteurs ont applaudi le document pour avoir pris cause et fait en faveur de ces mesures.

Quelle sera la prochaine étape? A sa réunion de février 1992, à Ottawa, le conseil d'administration du RCA étudiera toutes les réponses reçues et tracera un plan pour la prochaine étape du projet. Dans la mesure où ce dernier visait à susciter le débat au sein de la communauté de l'alphabétisation sur la question des normes régissant la pratique et la réalisation de programmes, il a remporté beaucoup de succès. Maintenant, à la lumière des réponses reçues, le RCA doit décider s'il y a lieu de faire un consensus et comment obtenir ce consensus sur une "politique nationale coordonnée" en matière d'éducation des adultes, politique qui refléterait la richesse et la diversité des programmes, des régions et des cultures du pays.

*On peut obtenir des exemplaires de **Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada** (1991) au coût de 7,00 $ chacun au bureau du RCA.*

RÉACTION AU DOCUMENT "ORGANISER L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE DES ADULTES AU CANADA"

par Ann Slater

La lettre qui suit est la première d'une série de réactions au document de travail publié par le RCA. D'autres lettres seront publiées tout au cours de 1992.

Au Rassemblement canadien pour l'alphabétisation,

Je regrette qu'il m'ait fallut plusieurs mois pour lire le document intitulé **Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada**. J'ai un certain nombre de réserves sur le document et ne peut l'endosser pour les raisons énumérées ci-après. St. Mary's Literacy est un petit projet communautaire dans une région rurale de l'Ontario, élaboré à partir du modèle centré sur un bénévole-un apprenant. Le projet est en transformation continuelle puisqu'il vise à faire partie de la collectivité et à répondre à ses besoins.

Il me semble que le document a un fort penchant pour la hiérarchie et la bureaucratie. Par exemple, les programmes d'alphabétisation rendent compte aux unités qui rendent compte aux coordonnateurs régionaux, etc. Nous essayons de fonctionner fort différemment. A titre de programme axé sur la collectivité, nous cherchons conseil et inspiration dans la communauté, non auprès des personnes au-dessus de nous dans la chaîne hiérarchique. L'approche proposée dans le document me rappelle beaucoup le système scolaire déjà en place. Un système qui a exclu et laissé tombé nombre de personnes. En alphabétisation, le point de vue et la réalité doivent être tout autres. Nous devons commencer dans la communauté, commencer avec les personnes qui veulent améliorer leurs aptitudes en alphabétisation.

Après avoir lu le document, je me demande s'il y aura une place pour les bénévoles en alphabétisation. Je suis d'accord que les programmes d'alphabétisation ont besoin d'un financement suffisant à long terme. Il leur faut aussi un personnel et des enseignants et enseignantes qualifiés et sensibles aux besoins. A St. Mary's, nous croyons que les bénévoles peuvent servir de lien vital avec l'ensemble de la collectivité. En tant que programme communautaire, il nous revient d'aider à édifier et à renforcer notre communauté.

Le document laisse entendre que les travailleurs en alphabétisation doivent posséder un diplôme collégial ou universitaire, avec spécialisation en alphabétisation. Nous avons en effet besoin de quelques travailleurs qui aient une formation universitaire ou collégiale spécialisée, qui aient fait des recherches en alphabétisation. Nous avons aussi besoin de personnes qui aient de solides liens avec la collectivité, qui possèdent des aptitudes semblables à celles des apprenant-e-s, des aptitudes acquises grâce à l'expérience de vie. Il est facile pour les apprenants de sentir qu'ils ont peu d'éducation ou peu d'importance lorsqu'il leur faut constamment travailler avec des gens qui ont davantage d'éducation. Il est vrai que nous avons besoin de travailleurs et de bénévoles qui ont accès, à intervalles réguliers, à des séances de formation et de perfectionnement. Nous avons aussi besoin de personnes dont le niveau d'éducation et l'expérience de vie sont diversifiées. Cette diversité peut renforcer le mouvement pour l'alphabétisation et nous aider à être plus réceptifs aux besoins des apprenants dans nos communautés.

Ann Slater est coordonnatrice de St. Mary's Literacy

UNE RECHERCHE SUR LES FEMMES ET L'ALPHABÉTISATION MET EN RELIEF LES CONTRADICTIONS ET LE CONTEXTE

par Betty-Ann Lloyd

Note de la rédaction : Le Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme (CCPÉF) a publié en 1991 un rapport sur l'expérience des femmes dans les programmes d'alphabétisation. Ce rapport intitulé ***Discovering the Strength of Our Voices****, a analysé, preuves à l'appui, la nécessité d'activités "axées sur les femmes" au sein de divers centres d'alphabétisation. Le second volet du projet comprend la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation des activités axées sur les femmes et examine leurs effets sur les organismes et les participantes. Dans l'article qui suit, Betty-Ann Lloyd, coordonnatrice du projet, met en lumière certaines des contradictions qui font partie de ce projet de recherche-action.*

L'an dernier, j'ai discuté avec des femmes de quatre localités canadiennes de leur expérience dans les programmes d'alphabétisation. Engagée à forfait par le Conseil canadien pour la promotion des études chez la femme (CCPÉF), j'ai étudié comment les questions liées au sexe des participant-e-s influencent l'accès des femmes aux programmes d'alphabétisation ainsi que leur expérience de ces programmes. Quelles conséquences la dynamique du pouvoir des rapports femmes-hommes a-t-elle sur les femmes en tant qu'étudiantes et en tant que travailleuses en alphabétisation? A partir de cette exploration du sujet, mon rôle était de formuler des questions de recherche et de proposer la méthode d'un projet de recherche-action national et à long terme réalisé en collaboration avec divers centres d'alphabétisation. Le rapport final de la première étape et la demande de financement pour la seconde étape serviraient de documentation pour le travail.

Le CCPÉF a publié en anglais le rapport de la première étape, **Discovering the Strength of Our Voices**, et nous avons reçu un financement partiel pour le second volet de la recherche répartie sur deux ans. A la fin de septembre, nous avons communiqué avec les centres intéressés à participer au deuxième volet et le premier atelier national a eu lieu en novembre. Tout cela est très passionnant. C'est aussi quelque peu intimidant.

Nous demandons aux femmes de s'engager à élaborer, réaliser et analyser une activité axée sur les femmes au sein de leur centre d'alphabétisation. Nous leur demandons d'expliquer franchement la nature de cette activité, d'en discuter avec la direction, le personnel et les étudiants tout au long du processus. Comme les femmes l'ont remarqué durant la première étape, cette franchise comporte un certain risque :

> Nous nous sentons de plus en plus vulnérables parce que nous concentrons sur nous-mêmes en tant que femmes et que les autres parlent de nous en tant que femmes; c'est comme avoir, comment dire, les "nerfs à fleur de peau", c'est comme avoir une conscience aïgue, teintée d'un peu de peur, de la violence qui existe autour de nous. Dès qu'on vous distingue en tant que "femme", le spectre de la violence se dresse. (1)

Cette franchise laisse les femmes en proie à une intensité des émotions parfois surprenante :

> Heureusement qu'on ne peut pas passer toute la journée à penser en ces termes. Qu'on s'occupe aussi du dîner. Parce que je me sens paralysée par ce dont nous parlons. L'intensité de la peur, de la rage, tous ces sentiments, je ne pourrais pas vivre en sentant cela chaque minute de la journée. Je ne pourrais pas fonctionner. (2)

Il semble que ce soit beaucoup demander aux femmes de vivre ainsi cette intensité, "les nerfs à fleur de peau", sans leur offrir d'appui permanent, l'appartenance à une communauté.

Un des objectifs du second volet de la recherche est donc d'offrir un soutien aux femmes, le sentiment de faire partie d'une communauté, tandis qu'elles réfléchissent sur ce qui rend les programmes "axés sur les femmes" à la fois

semblables et différents des programmes basés sur la communauté ou centrés sur l'apprenant.

La différence entre "basé sur la communauté" ou "centré sur l'apprenant" et "axé sur les femmes" fait partie de ce que j'ai appris durant la première étape. Dans mes conversations avec les femmes de Vancouver, de Terre-Neuve, de Toronto et des Territoires du Nord-Ouest, j'ai continuellement eu le sentiment que quelque chose m'échappait, que je comprenais mal. Lorsque je mentionnais les activités axées sur les femmes, on me répondait sans cesse : "Et les hommes, eux?" et "Mais ce programme est centré sur les apprenants/basé sur la communauté".

Et les hommes, eux?

Les femmes comme les hommes posaient la question: "Et les hommes, eux?" Je me suis d'abord sentie très frustrée parce que, ne serait-ce que pour un après-midi, il était impossible de concentrer sur l'expérience des femmes, sur leurs besoins d'apprentissage. Il fallait toujours revenir aux hommes. Enfin, en prêtant attention au contexte, je me suis rendue compte qu'il y avait au moins deux questions distinctes.

La première était : Qu'allons-nous faire pour les hommes qui ne veulent pas ou sont incapables de changer, qui continuent à être sexistes? Comment garantir à ces hommes un milieu sûr dans un centre d'alphabétisation qui a décidé d'inclure des activités axées sur les femmes? Cette question semble indiquer que les femmes favorisant les activités axées sur les femmes désirent offrir aux hommes sexistes un endroit sûr avant d'aller de l'avant avec les activités ouvertement conçues pour les femmes.

La seconde question était : Qu'allons-nous faire pour les femmes qui sont en contact avec des hommes qui ne veulent pas ou sont incapables de changer, des hommes qui continuent à être sexistes? Comment pouvons-nous garantir à ces femmes un lieu sûr dans un centre d'alphabétisation qui a décidé d'inclure des activités axées sur les femmes? Cette question semble indiquer que les femmes favorables aux activités axées sur les femmes veulent donner appui et protection aux femmes avant qu'elles ne s'engagent dans des activités franchement conçues pour les femmes.

Il me fallait mettre ces questions en perspective pour pouvoir travailler avec elles de manière pragmatique plutôt que d'y réagir simplement. Il faut réfléchir sérieusement à ces questions autant au moment d'entamer le second volet du projet que lorsque nous analysons ce qui se passe dans chaque localité et que nous y réfléchissons. On pourra, par exemple, demander : Comment peut-on intéresser les hommes à accepter la responsabilité de travailler avec d'autres hommes? Comment peut-on continuer à travailler avec les femmes d'une manière qui leur offre l'appui nécessaire - appui émotif, physique, spirituel et intellectuel?

Déjà, certains centres qui désirent participer se préoccupent sérieusement des répercussions qu'ont eu les activités mises en oeuvre pour les femmes. Ils sont particulièrement intéressés à l'appui dont pourraient bénéficier les personnes et les centres faisant partie d'une étude nationale. Du seul fait de participer à ce travail, ils gagnent une certaine protection.

D'autres centres sont intéressés à participer parce qu'il leur a été difficile d'intéresser les travailleuses et étudiantes en alphabétisation aux "questions féminines". A leur avis, ces difficultés seraient en partie attribuables aux inquiétudes face aux réactions possibles des autres participants au programme ou des membres de la communauté. En faisant partie d'un projet national de recherche, ils espèrent acquérir une certaine légitimité qui leur offre d'avance une proctection.

Certains centres intéressés ont déjà réalisé avec succès des activités pour les femmes. Ils veulent consacrer du temps à réfléchir sur les activités toujours en cours et à les étudier. Enfin, comme l'indiquent nos conclusions de la première étape, il existe aujourd'hui suffisamment expérience avec les femmes tant au plan de la théorie que de la pratique.

Centré sur l'apprenant, basé sur la communauté, axé sur les femmes

Lorque je proposais des activités axées sur les femmes, les femmes comme le hommes ripostaient que leur programme était centré sur les apprenants ou basé sur la communauté. Il leur était impossible d'entreprendre ce genre d'activités, parce qu'alors, ils ne travailleraient plus avec les "apprenants", ou avec la "communauté". Ils

travailleraient avec les femmes. Au début, cette distinction m'étonnait. Puis, au fur et à mesure de la discussion, je me suis rendue compte que ces déclarations reposaient sur deux suppositions.

D'abord, que les femmes voulant travailler avec les femmes sont à toutes fins pratiques, suspectes. Ce sont des féministes et leur projet aura non seulement un parti pris en faveur des femmes mais contre les hommes et contre la collectivité. Leur pratique fera de la discrimination et entraînera la division au sein de l'organisme et de la collectivité.

Deuxièmement, que les femmes qui veulent travailler avec les femmes sont en théorie suspectes. La théorie féministe n'est pas en harmonie avec la théorie critique : elle rompt la solidarité en établissant une distincton entre les sexes et renforce les différences plutôt que les éléments communs. Étant donné que la théorie d'émancipation repose dans le domaine de l'alphabétisation sur l'acquisition du pouvoir de maîtriser sa vie et que ce modèle ne fait pas de distinction entre les étudiants et étudiantes ou entre les membres d'une collectivité, faire des distinctions fondées sur le sexe n'a pas un effet émancipateur.

J'ai étudié ces thèmes ailleurs (3) et j'espère continuer à examiner les conséquences de ce que je considère une importante différence entre les perspectives modernes et postmodernes, androcentriques et incluant les femmes. En fait, je crois que nous devons continuer à remettre sérieusement en question l'hypothèse que les expressions "membres" de la communauté et "étudiants" sont génériques. De la même manière que le terme "homme" dans son sens générique n'inclut pas la femme en tant qu'être spécifique, "étudiant" et "membres de la communauté" au sens générique n'incluent pas l'étudiante ou la femme membre de la communauté. Ainsi, les programmes répondant aux besoins des "étudiants" ou de la "communauté", de la "famille" ou du "milieu de travail" peuvent ne pas répondre aux besoins des femmes. Et aucune femme n'est "générique"; toutes sont des êtres spécifiques.

Pareillement, les membres des collectivités et les étudiant-e-s sont classifié-e-s différemment selon la race, les habiletés, le statut d'immigration, les relations avec les enfants, l'emploi, la sexualité, la source de revenu, etc. Si on nie les différences à quelque niveau que ce soit, on restreint certainement notre aptitude à répondre aux besoins des étudiant-e-s, des membres de la collectivité, des membres de la famille et des travailleurs-euses qui font l'expérience de ces classifications dans tous les aspects de leur vie, y compris dans les programmes d'alphabétisation.

Comment cette recherche progressera-t-elle?

Durant le second volet de cette recherche, les étudiantes et les travailleuses pourront définir ce que veut dire "axé sur les femmes" dans le contexte de leurs centres et de leurs communautés. Nous espérons que les femmes inuit, les femmes en prison, les femmes vivant dans des logements subventionnés, les femmes vivant et travaillant dans la rue et les femmes qui apprennent l'anglais comme langue seconde définiront "axé sur les femmes" d'après leur propre expérience.

Dans certains centres, il se pourrait que l'activité choisie soit un cours réservé aux femmes seulement ou un groupe hebdomadaire de discussion. Ce pourrait être l'élaboration d'une politique sur le harcèlement sexuel, un week-end pour les femmes, un tribune communautaire durant la Semaine internationale des femmes. Certains centres voudront peut-être recueillir ou élaborer du matériel de cours "axé sur les femmes". D'autres préféreront réaliser une bande vidéo sur les expériences des femmes participant à leur programme ou concevoir une affiche pouvant servir dans le cadre d'un programme de sensibilisation des femmes. Un groupe de femmes pourra décider d'étudier un thème précis tel la violence faite aux femmes, les femmes et le bien-être social ou la santé.

Nous serons également libres de choisir comment étudier la manière dont les activités sont planifiées et mises en oeuvre. Ce que nous demandons, c'est que les centres s'engagent à échanger avec les autres tant leurs expériences positives que négatives afin que les participantes à la deuxième étape puissent apprendre de cette expérience. Nous voulons également réunir un document à l'intention du public. En fin de compte, ce que nous voulons, c'est mieux comprendre comment les femmes peuvent contribuer à rendre les centres d'alphabétisation davantage "axés sur les femmes". Nous voulons commencer à répondre à quelques-unes des questions suivantes :

- Que veut-on dire lorsqu'on parle d'activités "axées sur les femmes"?

- Qu'est-ce que cela signifie d'inclure consciemment des activités axées sur les femmes dans les programmes et organismes?

- Comment négocier la réalisation de ces activités dans nos milieux de travail?

- Quelle formation, quelles ressources, structures ou processus sont nécessaires?

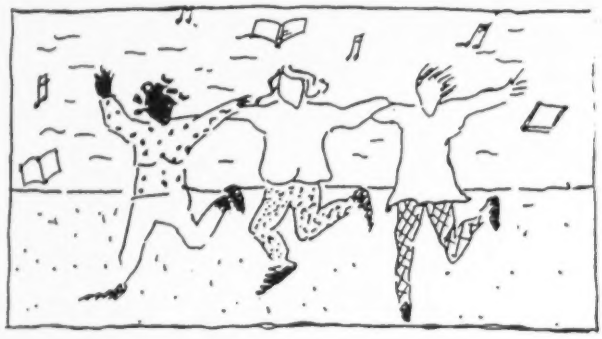
- Comment les femmes, l'organisme et la collectivité peuvent-ils en profiter? Quels pourraient être les coûts pour les femmes, l'organisme et la collectivité?

- Que pouvons-nous apprendre afin d'accroître à l'avenir les bénéfices et réduire les coûts?

- Comment pouvons-nous partager ce que nous avons appris avec les autres dans le milieu de l'alphabétisation, dans le pays tout entier?

Le Secrétariat national à l'alphabétisation finance ce projet du CCPÉF. Ce qui signifie, bien sûr, que l'activité elle-même doit s'intégrer au programme courant du centre qui participe au projet. Nous ne pouvons contribuer aux frais liés à la conception ou la réalisation de l'activité. Nous pouvons, par contre, contribuer à la formation et à la recherche. Nous payons les dépenses de deux personnes contact par centre participant à trois ateliers nationaux, ainsi qu'une indemnité journalière. Le premier atelier a étudié ce que signifie pour une femme de participer à un programme d'alphabétisation. Nous avons discuté des moyens par lesquels notre expérience peut faire l'objet d'une recherche et être documentée. Nous avons abordé le genre d'activités que nous voulons mettre sur pied et cherché les moyens de trouver un soutien pour ces activités. Les deuxième et troisième ateliers nous permettront de suivre le processus de nos activités et de trouver les moyens d'échanger sur nos expériences.

Afin d'encourager la réflexion et l'analyse du projet, nous payons une demie-journée par semaine de travail consacré à la réflexion et à l'analyse de cette activité. Chaque centre a deux femmes contact, dont au moins une participe à l'animation de l'activité. Elles consacrent le temps de réflexion à discuter de ce qui se passe dans cette activité et dans le centre à cause de l'activité. Deux téléconférences avec d'autres femmes contact en cours de projet permettront de traiter ces questions à mesure qu'elles surviennent et il y aura un suivi une fois complété le projet.



Pour obtenir plus d'information, commander Discovering the Strength of our Voices, ou obtenir une bibliographie sur les femmes et l'alphabétisation, communiquer avec le CCPÉF, 47 Main Street, Toronto, Ont. M4E 2U6, (416) 699-1909.

Références

1. Lloyd, Betty-Ann. (1991). Discovering the Strength of our Voices: Women and Literacy Programs. Toronto: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, p.42

2. Ibid, p.42.

3. Lloyd, Betty-Ann. (1991, Mai). Learner-Centred does not Necessarily Mean Woman-Positive: the Experience in Literacy Programs. Conférence donnée à l'assemblée annuelle de Canadian Women's Studies, Kingston, Ontario.

En plus de coordonner cette recherche pour le CCPÉF, Betty-Ann Lloyd est à préparer son doctorat à l'université Dalhousie de Halifax, N.E.

AIDER LES ENFANTS À APPRENDRE : L'ALPHABÉTISATION EN FAMILLE À ARVIAT (T. N.-O.)

par Martha Main

Anciennement Eskimo Point, Arviat est situé à 320 kilomètres au nord de Churchill, sur la côte ouest de la Baie d'Hudson. Quatre-vingt quinze (95) pour cent de la population (1 340 personnes) est inuit.

Cet article vise à décrire et à analyser le succès d'un programme d'alphabétisation en famille offert de janvier à mai 1991. Bien que j'aie participé à la planification et au programme même à titre de conseillère, je n'en étais pas l'animatrice. C'est donc un regard extérieur que je pose, m'efforçant d'expliquer le succès du programme pour le reproduire plus tard.

Cadre général

L'Artic College offre des programmes d'alphabétisation en anglais et en inuktitut depuis deux ans et demi. Au début, le programme d'alphabétisation en anglais était principalement axé sur le tutorat, soit la formation des tuteurs et le jumelage tuteur-apprenant. Mais il s'étendit graduellement pour inclure d'autres activités telles un groupe d'écrivains, une anthologie de textes d'Arviat, des projets d'alphabétisation en milieu de travail, des émissions de radio "lisons-en-choeur", des jeux-concours et des "tentes de lecture", tout ce qui pouvait promouvoir et accroître le degré d'alphabétisation des gens d'Arviat. A mesure que le programme s'étendait, notre définition du mot "alphabétisation" s'est également modifiée, passant de la simple "capacité à lire, à écrire et à compter" à "l'acquisition des capacités et de la confiance nécessaires pour prendre des décisions et choisir ses propres orientations dans la vie".

Un programme d'alphabétisation à Baker Lake (aussi une collectivité inuit sur la Baie d'Hudson) a attiré notre attention. Programme dit d'alphabétisation "en famille", il comprenait l'enseignement à domicile avec tuteur et des séances de groupe pour les parents et leurs enfants d'âge préscolaire. Le programme a réussi à joindre les adultes incapables de participer aux initiatives excluant leurs enfants. Il offrait un milieu où les enfants pouvaient observer leurs parents en train d'apprendre et qui créait un climat favorable à la lecture et à l'écriture.

Arviat compte beaucoup de jeunes enfants mais aucune garderie. Ainsi, plusieurs adultes sont retenus à la maison, incapables de participer à des programmes d'alphabétisation ou de perfectionnement. Nous voulions essayer d'implanter une variante de "l'alphabétisation en famille". Nous nous sommes documentés sur les programmes d'alphabétisation en famille et avons pris les décisions suivantes :

- Nous concentrerons sur les séances de groupes.
- Nous offrirons aux participants le choix d'un large éventail d'activités, pour qu'ils créent leur propre programme.
- Notre principal objectif sera de rehausser, par le biais de nouvelles expériences et des succès remportés, la confiance en soi et la fierté personnelle.
- Nous encouragerons les échanges au sein du groupe (des aptitudes, idées, problèmes, solutions) et l'utilisation de ressources et de talents locaux afin de créer de nouvelles possibilités et acquérir de nouvelles connaissances.

Nous ne pouvions planifier davantage le programme sans les participants. Cindy Fleishman, ayant déjà travaillé avec les adultes et dans le domaine de l'alphabétisation, elle-même mère de deux jeunes enfants, a accepté d'être l'animatrice. Mais nous ne savions trop qui aborder, qui inviter à participer à ce nouveau groupe. Il se trouva qu'un projet pilote en santé et alphabétisation, d'une durée de quatre mois, prenait fin. L'animatrice, Linda Pemik, avait rencontré les jeunes femmes chez elles et avait donné des leçons touchant divers aspects de la santé et de l'alphabétisation. Un des aspects qui intéressait le plus était "aider les enfants à apprendre". Enchantée du fait que le groupe d'alphabétisation en famille continue en partie son programme, Linda a invité Cindy à co-animer une de ses dernières leçons sur "comment aider les enfants à apprendre". C'est ainsi que Cindy a rencontré trois femmes qui, avec leurs enfants, sont devenues les premières membres du nouveau programme d'alphabétisation en famille.

Les participantes et la structure

Les six jeunes femmes qui ont participé au programme étaient âgées de 18 à 24 ans et chacune avait au moins un enfant d'âge préscolaire. Elles avaient toutes quitté l'école bien avant la 12e année et restaient à la maison. Trois d'entre elles étaient célibataires et vivaient avec leurs parents. Elles voulaient essayer de nouvelles choses, acquérir de nouvelles compétences et s'amuser. Elles voulaient un endroit où aller, un changement de routine, quelque chose d'excitant. Elles voulaient aussi des activités stimulantes et amusantes pour leurs enfants.

Ces besoins ont déterminé les objectifs du groupe :

- Avoir du plaisir
- Organiser des activités pour que les enfants apprennent tout en jouant
- S'appuyer et s'encourager mutuellement; offrir un cadre où elles pourraient apprendre les unes des autres et les unes avec les autres
- Être productives, s'initier à de nouvelles activités et acquérir de nouvelles compétences.

La structure du programme était simple. Un après-midi par semaine, les femmes se rassemblaient deux ou trois heures chez Cindy. Elles se réunissaient parfois ailleurs, par exemple à la bibliothèque ou au centre communautaire. Le nombre de participantes variait de deux à six adultes et de quatre à dix enfants.

Nous avons commencé par organiser deux activités par séance, une pour les enfants, une pour les adultes, avec une collation entre les deux. Au début, Cindy proposait des activités et le groupe choisissait, mais rapidement, les idées ont commencé à venir des participantes. Cependant, elles comptaient encore sur Cindy pour la plupart des préparatifs requis pour chaque activité. Plusieurs de ces activités exigeaient la capacité de lire, d'écrire et de mesurer. Chaque participante possédait son cartable et après chaque séance, y ajoutait une nouvelle recette, un patron de tricot, ou d'autres renseignements.

Une grande variété d'activités et de sujets ont été étudiés. Les femmes cousaient, tricotaient, cuisinaient et fabriquaient des livres et des jouets pour leurs enfants; un après-midi, elles se sont rendues à la bibliothèque, sont devenues membres et ont emprunté des livres; une autre fois, elles ont invité une infirmière pour parler des signes avant-coureurs de maladie chez les enfants. Ces derniers s'amusaient avec les jouets, jouaient dans l'eau, chantaient, apprenaient à faire de la peinture avec les doigts, à travailler la pâte à modeler, regardaient les livres, dégustaient des biscuits et faisaient d'incroyables dégâts!

Bien qu'au début le programme ait offert des activités pour les enfants comme pour les adultes, nombre des activités choisies par les femmes (comme la couture et le tricot) étaient difficiles à réaliser en présence des

enfants; à quelques reprises, nous avons recruté quelqu'un pour s'occuper d'eux afin que les mères soient libres de travailler à leurs projets. De plus en plus, les femmes posaient des questions et recherchaient de l'information et des possibilités nouvelles pour elles-mêmes plutôt que pour leurs enfants.

Résultats et leçons apprises

Au cours des cinq mois, le programme pris de l'essor sur le plan de la participation ainsi que des activités et des attentes. Mais l'été arrivait et les participantes ont décidé de mettre fin au programme, se promettant de revenir à l'automne. (Si l'animatrice n'était pas partie, il aurait peut-être été simplement suspendu pendant les vacances.) Les familles ont été conviées à une petite fête; il y eut des prix, des plats cuisinés par les femmes, des jeux préparés par elles, et le programme s'est terminé sur une note positive.

Comment pouvons-nous dire que ce programme a remporté du succès et devrait être repris? Nous n'avons pas fait d'évaluation formelle, mais de semaine en semaine, les participantes et les idées (de ce qu'elles voulaient apprendre) étaient toujours plus nombreuses. Les participantes se sont toutes amusées (de même que les enfants). Le fait qu'elles aient continué à braver le froid, qu'elles aient formé leur propre réseau pour se rappeler de venir le prouve. L'amitié et la confiance se sont développées parmi les participantes, leur offrant un groupe d'appui qui n'existait pas auparavant. Chaque semaine, elles rapportaient chez elle quelque chose de nouveau, un bon plat (et la recette pour l'essayer à nouveau), un jeu à faire avec les enfants ou un livre à leur lire, un conseil sur la manière de faire tomber la fièvre chez les enfants ou sur l'utilisation d'une ressource communautaire. Avec le temps, les nouvelles expériences et les succès remportés ont affermi leur confiance en soi et leur fierté. Nous pouvions constater qu'elles gagnaient confiance en elles-mêmes parce qu'elles posaient plus de questions et offraient plus souvent leur opinion. Plus elles apprenaient, plus elles s'épanouissaient; plus elles s'épanouissaient, plus elles voulaient apprendre.

Le centre d'intérêt du programme s'est déplacé. Le groupe réuni pour trouver les moyens d'aider les enfants à apprendre a fini par s'intéresser davantage à découvrir les moyens d'aider les mères à apprendre; les activités choisies étaient de plus en plus orientées vers les femmes et leur propre enrichissement. Mais ce changement était naturel et s'est produit parce que le programme a respecté les besoins et les désirs exprimés des participantes.

Nous comptons offrir à nouveau ce programme, bientôt. Seul le temps dira comment nous l'intitulerons et ce qu'il deviendra. Il sera nécessairement différent, selon le groupe d'individus qu'il accueillera. Au moins, cette fois, nous attendrons l'inattendu! L'alphabétisation en famille est remplie de surprises et de récompenses imprévues. J'encourage les autres intervenants en alphabétisation à en faire l'essai.

À lire :

Family Literacy in Action: A Survey of Successful Programs, par New Reader Press et East End Literacy à Toronto.

Promoting Learner-Driven Programs, par Sally McBeth, un exposé présenté à la conférence "Literacy 2000" à Vancouver en octobre 1990.

Martha Main coordonne le programme d'alphabétisation en anglais à l'Artic College, Arviat (T. N.-O).

LE GROUPE D'ACTION DES APPRENANTS DU CANADA

par Alan Kobe

L'article qui suit a été rédigé à partir d'une allocution présentée par Alan Kobe à la Conférence de l'UNESCO sur l'avenir de l'alphabétisation, tenue à Ottawa, en septembre 1991.

Le Groupe d'action des apprenants du Canada regroupe treize étudiants et étudiantes en alphabétisation et cinq personnes ressource. Chaque étudiant représente une province ou un territoire et participe au mouvement en faveur de l'alphabétisation dans sa province ou territoire et à l'organisation de groupes d'apprenants et d'activités pour les apprenants.

Le Groupe d'action a pour rôle principal de promouvoir la participation des étudiants apprenants adultes et de leur donner davantage de voix, et ce, à tous les niveaux, y compris les programmes, les conseils d'administration et les réseaux.

Nous avons eu la chance de recevoir des fonds et l'appui du Secrétariat national à l'alphabétisation et du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation. Sans leur soutien et leur foi dans le principe de la participation des apprenants, notre tâche serait beaucoup plus difficile.

En 1990, Année internationale de l'alphabétisation, nous avons organisé un séminaire national de formation afin de perfectionner les compétences des apprenants en matière de leadership et de les encourager à jouer un rôle plus actif. Quarante-huit étudiants de chaque province et territoire ont participé et ont rédigé l'Énoncé de mission du Groupe d'action des apprenants du Canada, le rêve du groupe.

Au printemps de 1991, le Groupe d'action a rencontré le Conseil d'administration du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation afin d'entamer la mise en oeuvre des principes de l'Énoncé. Nous avons présenté un bon exposé, dont les deux motions suivantes :

1. Accepter en principe l'Énoncé de mission du Groupe d'action des apprenants du Canada, qui deviendra un document de travail du RCA.
2. Accepter que d'ici à 1995, la moitié des membres du CA du RCA soient des apprenants.

Le Groupe d'action définit un **étudiant apprenant adulte** comme "un adulte qui est retourné ou retourne aux études pour perfectionner ses compétences en matière de lecture, d'écriture ou de mathématiques, afin de mieux fonctionner dans sa vie, sa famille, son emploi et sa communauté".

Le 27 avril 1991 constitue une journée mémorable pour les apprenantes et apprenants canadiens. Le conseil d'administration du RCA a adopté les deux motions. Ce soir là, une cérémonie a lancé officiellement notre Énoncé de mission.

Au cours de la présentation au RCA, Jerry Lee Miller, représentant des apprenants de l'Ontario, a déclaré : "Il est difficile de faire avancer le bateau si vous n'êtes pas dedans." Cette déclaration était on ne peut plus juste. Il serait partiquement impossible pour les apprenants de s'enthousiasmer à propos de la participation et de la nécessité de prendre la parole s'ils estimaient ne pas être dans le bateau. Nous cherchons présentement de nouveaux moyens de promouvoir l'Énoncé de mission ainsi que la participation des apprenants dans les organisations et les programmes d'alphabétisation au Canada tout entier.

Voici quelques moyens d'encourager la participation des apprenants :

- aider à former des groupes d'appui aux apprenants
- parler à des groupes d'apprenants partout au Canada
- organiser des conférences pour aider les apprenants à avoir un mot à dire dans leurs programmes, au sein des communautés d'alphabétisation, et auprès du gouvernement
- organiser davantage d'activités de formation dans chaque province et territoire afin de donner aux apprenants des compétences en leadership
- organiser des ateliers locaux afin d'encourager les étudiants en alphabétisation à être plus actifs dans leur communauté.

Pour promouvoir l'Énoncé de mission auprès des organisations d'alphabétisation, on peut :

- discuter de l'Énoncé dans nos organisations d'alphabétisation

- organiser des ateliers sur la participation des apprenants dans le cadre de conférences provinciales sur l'alphabétisation
- réaliser un vidéo montrant un programme dans lequel la participation des apprenants a remporté du succès et écrire un livre accompagnant le vidéo, donnant des conseils utiles sur la participation des apprenants.

Nous espérons que les groupes d'alphabétisation de partout discuteront des idées émises dans l'Énoncé de mission et y travailleront. Vous pourriez envoyer l'Énoncé accompagné d'un feuillet réponse ou organiser des groupes de discussion dans votre organisation.

Certaines personnes se demandent si les apprenants devraient participer à tous les aspects du mouvement en faveur de l'alphabétisation et des organismes d'alphabétisation. Elles se demandent : "Comment les apprenants liront ils toute la documentation et comment sauront ils ce que l'information signifie? Les apprenants sauront ils rédiger les rapports et autres textes?" Ils ne pourront y arriver sans aide et encouragement. Ils auront peut être besoin de quelqu'un pour lire et comprendre la documentation et pour les aider à communiquer par écrit.

Les gens demandent aussi : "Jusqu'à quel point les apprenants s'engageront ils? Participeront ils ou seront ils présents pour la forme, laissant aux autres tout le travail?" Le Groupe d'action des apprenants croit que les apprenants seront engagés et participeront si on leur donne l'aide et l'encouragement voulus. Nous croyons que les étudiants en alphabétisation font preuve d'un grand degré d'engagement et de courage en assistant aux cours d'alphabétisation.

Ces questions et préoccupations sont légitimes, et il est important que tout le monde s'y attarde. Particulièrement les apprenants. Ils doivent s'assurer avoir l'aide dont ils ont besoin pour accomplir les tâches qu'ils acceptent. Ils doivent s'assurer pouvoir accomplir ces tâches et réussir.

Le Groupe d'action des apprenants croit que les apprenants ont une contribution remarquable à faire à la communauté de l'alphabétisation, mais leur rôle n'a pas encore été défini. Nous en sommes persuadés parce que les apprenants sont des adultes et ont le droit de participer.

- Les apprenants ont l'aptitude d'enseigner aux autres apprenants et savent partager pour le bien des autres.
- Nous avons les connaissances nécessaires pour comprendre les problèmes liés à l'analphabétisme, parce que nous sommes passés par là.
- Il nous faut de l'action plutôt que des mots, il nous faut une expérience concrète.
- Nous avons fait nos preuves dans la communauté de l'alphabétisation. Nous sommes la preuve vivante que les apprenants devraient participer.
- Nous estimons être quelqu'un aujourd'hui parce que nous avons participé.
- Les apprenants doivent avoir la parole en ce qui concerne leur destin.
- Nous pouvons y arriver avec l'aide et l'encouragement voulus.
- La participation des apprenants aidera aux organisations d'alphabétisation à se souvenir pourquoi elles font ce qu'elles font.

Les apprenants y gagnent aussi. Par exemple, j'avais peu de fierté personnelle jusqu'à ce qu'on me demande de participer à un programme d'alphabétisation. Je ne soupçonnais pas jusqu'à quel point participer et croire en quelque chose apporteraient un si grand changement dans ma vie, dans ma manière de penser et de sentir.

Après que j'ai commencé à aller à l'école, je me suis longtemps cru bête parce que je ne savais ni épeler ni lire comme il faut. Je pensais que personne ne me croyait intelligent. Aujourd'hui, sachant qu'il y a des gens qui croient en moi, qui ont confiance dans mes aptitudes et croient que j'ai quelque chose d'intelligent à dire, j'ai un bien meilleur moral. Participer a fait de moi une meilleure personne, un être humain plus complet.

Le Groupe d'action des apprenants du Canada croit avec grand enthousiasme que les apprenants ont droit à la parole en ce qui a trait à l'avenir de l'alphabétisation au Canada. Nous sommes intéressés à leur donner cette parole.

Nous espérons que vous lirez l'Énoncé de mission d'un esprit ouvert; souvenez vous que c'est un document de travail et abordez en les principes avec une attitude positive. Faites nous parvenir vos commentaires et réactions, par écrit, aux soins du RCA.

Comment contribuerez vous à donner la parole aux apprenants? Il suffit parfois d'un petit caillou pour provoquer une avalanche

Alan Kobe est étudiant en formation de base des adultes et président du Groupe d'action des apprenants du Canada. Il a siégé au conseil d'administration de READ Saskatoon et a fait partie du comité fondateur du Saskatchewan Literacy Network.

compte rendu

THE LAND THAT WE DREAM OF: A PARTICIPATORY STUDY OF COMMUNITY BASED LITERACY

Compte rendu de Donald McPherson

par Elaine Gaber-Katz and Gladys M. Watson

OISE Press, Toronto, 1991

En 1990, Année internationale de l'alphabétisation, après quatre années de travail, Elaine Gaber-Katz et Gladys Watson ont mis le point final à un ouvrage de recherche en alphabétisation qui fait oeuvre de pionnier intitulé The Land that We Dream Of : A Participatory Study of Community Based Literacy. Le titre évoque le rêve d'un monde meilleur. Et l'étude, fort sérieuse, signale les questions et les dilemnes rencontrés dans nos efforts pour réaliser ce rêve dans les centres communautaires d'alphabétisation.

Dès le début, la recherche visait à décrire, avec un esprit critique, ce qui se passe dans les centres communautaires d'alphabétisation, à distinguer la rhétorique de la pratique. La rhétorique s'appuie sur des expressions telles "le pouvoir de maîtriser son destin", "centré sur l'apprenant" et "changement social", tandis que la gestion de crises et les tâtonnements pédagogiques constituent souvent la pratique.

Recourant à une méthode "participative", les chercheuses ont rencontré des apprenant-e-s, des bénévoles et le personnel de trois centre communautaires d'alphabétisation dans la région du Toronto métropolitain. On peut comparer l'étude aux efforts de quelqu'un qui aurait démêlé "l'écheveau de laine" du "travail communautaire d'alphabétisation" pour donner au lecteur un aperçu des questions complexes en jeu.

La première partie du livre étudie ce qui, d'après les auteures, constitue les trois principaux éléments de la pratique fondée sur la communauté : apprentissage centré sur l'apprenant, perspective critique sur l'alphabétisation et renforcement de la communauté.

La deuxième offre des détails sur l'historique, les questions d'organisation, le financement, le bénévolat, les données démographiques sur les apprenants, différentes situations et milieux d'apprentissage, le matériel utilisé etc. touchant les trois centres.

La dernière partie traite de trois questions jugées particulièrement importantes par les centres : 1) Comment un programme dont les ressources sont limitées peut-il répondre à la fois aux besoins du personnel, des apprenants, des tuteurs, des membres des CA, des pourvoyeurs de fonds et de la collectivité qu'il dit servir? 2) Comment un centre peut-il faire face à une importante augmentation du nombre d'apprenants? 3) Comment résoudre la tension entre "l'apprentissage de la lecture et de l'écriture" et "l'acquisition du pouvoir de maîtriser son destin"?

Cet ouvrage est important parce qu'il permet à un plus grand nombre d'entre nous de participer à la discussion visant à déterminer ce qui est important dans la pratique fondée sur la communauté. La plupart d'entre nous, à l'échelle communautaire, sommes à ce point occupés qu'il est difficile de prendre du recul et de réfléchir sur ce que nous prétendons faire. Ce livre signale les hauts et les bas, les tournants et les contradictions du travail d'alphabétisation communautaire.

Il n'est pas facile de résumer ou d'expliquer la pratique centrée sur la communauté. Cet ouvrage soulève autant de questions qu'il n'y répond, tout en nous incitant à réfléchir à notre propre travail en regard des éléments et questions abordés. L'étude appuie l'argument en faveur d'une définition élargie de l'alphabétisation, en illustrant les divers besoins auxquels un programme communautaire doit répondre.

Le livre exprime clairement la tension entre l'alphabétisation vue comme une activité pédagogique et l'alphabétisation vue dans le cadre du mouvement en faveur d'un changement social. Il donne espoir que la pratique fondée sur la communauté puisse renforcer le lien entre les gens et leur communauté et consolider leur participation aux efforts en vue du changement social, tout en offrant un milieu d'apprentissage enrichissant et centré sur l'apprenant.

On peut obtenir The Land that we Dream Of pour 19,50$ de: O.I.S.E., 252 Bloor St.W., Toronto, Ont M2S 1V6 tel: (416)-923-6641

Donald MacPherson est le coordonnateur de programme du Carnegie Community Centre au centre-ville de Vancouver (C.-B.).

Directives générales: soumission de textes

La revue Alphabétisation/Literacy est publiée par le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, un organisme à but non-lucratif réunissant les personnes et groupes intéressés à la promotion de l'alphabétisation des adultes au Canada.

Nous invitons les alphabétiseur-es, les adultes inscrits aux programmes d'alphabétisation et aux programmes d'éducation de base des adultes, les chercheur-es, les coodonnateurs-trices de programmes et toute autre personne intéressée à nous soumettre des articles et des dessins.

CONTENU

Questions d'intérêt actuel et futur: Ces articles signalent et analysent les questions d'intérêt pour le domaine de l'alphabétisation, (ils porteront par exemple sur la raison d'être et les répercussions d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail en général plutôt que sur la description d'un programme précis). Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Opinions personnelles : Ces articles présentent l'opinion personnelle de l'auteur-e sur un sujet d'actualité, un peu à la manière d'un éditorial. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage : Ces articles décrivent des stratégies, méthodes d'enseignement, etc., présentent leur raison d'être ainsi que les résultats obtenus à la suite de leur mise en oeuvre. Ils peuvent compter jusqu'à 2 500 mots.

Descriptions de programmes : Ces articles décrivent un programme et en commentent l'efficacité. Ils peuvent compter jusqu'à 1 500 mots.

Comptes rendus : Ces articles passent en revue les publications intéressant les personnes actives en alphabétisation. Ils doivent donner le titre de la publication, en décrire le contenu, présenter le but de l'auteur et analyser sa contribution au domaine. Il faut également mentionner le prix et indiquer où se procurer l'ouvrage. Ils peuvent compter jusqu'à 500 mots.

PRÉSENTATION

Tous les articles doivent être dactylographiés à double interligne. Si vous utilisez un traitement de texte, veuillez nous envoyer une copie du texte sur disquette. Communiquez avec le bureau pour connaître les traitments de texte que nous pouvons utiliser.

STYLE

Évitez, autant que possible, la discrimination sexuelle, en employant des termes qui englobent le masculin et le féminin, p.ex., collègue, adulte, personne, etc. Utilisez de préférence un niveau de langage clair et simple; expliquez les termes techniques qui pourraient être nouveaux pour les lecteurs.

DESSINS

Nous sommes à la recherche de dessins sur le thème de l'alphabétisation, des dessins au trait en noir et blanc ou des dessins à deux couleurs pour une page couverture. En outre, nous demandons aux auteur-es d'articles de nous envoyer des photos, logos ou dessins pouvant accompagner leur texte.

Inclure les renseignements suivants avec le texte :

- le titre de l'article,
- la date de soumission,
- le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de l'auteur-e ainsi que des renseignements sur l'organisme pour lequel il/elle travaille, ses fonctions et activités.

Faire parvenir les textes à :

Elise Mennie, Rédactrice en chef, Rassemblement canadien pour l'alphabétisation
880, rue Wellington, bureau 500, Ottawa (Ontario) K1R 6K7

Pour de plus amples renseignements: Elise Mennie au (613) 563-2464 / Télécopieur: (613) 563-2504.